

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE

A TESSITURA DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE  
LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UFRN SOBRE O  
ENSINAR.

ANDRÉIA KELLY ARAÚJO DA SILVA

NATAL/RN  
2012

ANDRÉIA KELLY ARAÚJO DA SILVA

A TESSITURA DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE LICENCIANDOS  
DO CURSO DE LETRAS DA UFRN SOBRE O ENSINAR.

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Erika dos Reis Gusmão  
Andrade

Natal/RN

2012

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede.  
Catalogação da Publicação na Fonte

Silva, Andréia Kelly Araújo da.

A tessitura de sentidos: representação social de licenciados do curso de letras da UFRN sobre o ensinar. / Andréia Kelly Araújo da Silva. – Natal, RN, 2012.  
150 f.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação.

1. Prática pedagógica – Dissertação. 2. Formação docente – Dissertação. 3. Representações sociais – Dissertação. 4. Licenciatura – Dissertação. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.02

ANDRÉIA KELLY ARAÚJO DA SILVA

A TESSITURA DE SENTIDOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE LICENCIANDOS  
DO CURSO DE LETRAS DA UFRN SOBRE O ENSINAR.

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

Aprovada em 16/08/2012

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Profª Drª Maria da Penha Casado Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof Dr André Augusto Diniz Lira  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

---

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

A todos que os colaboraram de forma direta ou indireta no meu percurso e construção desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

No corre-corre da vida contemporânea, muitas vezes, nos esquecemos ou criamos desculpas para não partilhar, contemplar, visitar, estar junto, ouvir, agradecer, dentre tantas outras coisas importantes e que são intrínsecas às nossas características humanas. Hoje, o toque e o estar junto fisicamente têm sido substituídos pelas conversas virtuais. Cada vez mais, temos múltiplas ocupações e obrigações, e a irrefreável evolução na tecnologia e nas comunicações respaldam essas atitudes. Não quero aqui me posicionar contra essa evolução, visto que ela tem diminuído distâncias e aumentado a velocidade com que acessamos as informações. Na verdade, quero saudosamente lembrar e deixar uma reflexão que serve para todos nós: precisamos manter viva a chama da amizade, do contato direto e pessoal com o outro e do cativar.

Nesse sentido, quero aqui lembrar e, principalmente, homenagear pessoas que foram determinantes no meu caminho; pessoas que sempre estiveram disponíveis para me ajudar, colaborar ou apenas ouvir nos momentos mais angustiantes e difíceis. Por isso, nesse momento de alegria, não posso deixar de ressaltar a importância que alguns tiveram para que estivesse firme nesse percurso.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus que ilumina a cada dia meu ser e meu caminho, concedendo-me força para buscar, seguir em frente e perseverar, além de me dar sabedoria e inteligência para escolher e arcar com as consequências de minhas opções.

Aos meus pais, Ana Lúcia e José Ademaci, pelo dom da vida, por tudo que são, fazem e significam para mim. Não podendo deixar de destacar o carinho, preocupação, apoio, esforço, escuta, incentivo e amor. Além da determinação e esforço que sempre tiveram na busca de passar para mim e meus irmãos valores sólidos e verdadeiros, ensinamentos valiosos e a melhor formação que podiam proporcionar.

Aos meus irmãos, Andreza e Anderson, por toda a ajuda e carinho, sem esquecer a paciência e, sobretudo, a confiança que me davam mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares, pelo incentivo, apoio e estímulo para enfrentar as barreiras da vida e pelo companheirismo, dignidade, carinho, autenticidade e amizade, que sempre estive ao meu lado nos momentos hilariantes, tristes, alegres, e na cumplicidade do dia-a-dia. Em especial a minha tia Eliozí, a minha prima Laíse e minha mãe Ana

Lúcia que colaboraram, de forma direta, nas transcrições, carinho, agrado, amparo do dia-a-dia, palavras de incentivo, apoio e esperança.

Aos meus amigos Jailma, Juciara, Letícia, Lorena, Danielle, Lely, Aldecy, Huiara, Jullyana, Larissa e Kiev que, desde a minha graduação, me acompanham, colaboram para o meu crescimento, estão comigo nos momentos tristes, alegres e difíceis. Bem como, estiveram sempre disponíveis para ouvir minhas angustias, partilhar momentos de descontração e relaxamento e colaborar para que mais essa meta fosse alcançada.

Não poderia deixar de destacar a importância que Danielle e Aldecy tiveram para que esse sonho se tornasse verdade; sempre me apoiando, me ouvindo, aconselhando-me, indicando-me leituras e pontos possíveis de ser aprimorados. Não podendo esquecer a amizade, carinho e amor com que sempre me trataram. Foram intermináveis as conversas de partilha de vida e angústias, acompanhadas ora de choro, ora de gargalhadas. Não poderia esquecer as importantes conversas, lanches e cafés feitos com Kiev. Todos os amigos aqui citados foram fundamentais e compartilharam da minha vida, trabalho e amizade. Citar algumas situações não desmerece as que estão gravadas em minha memória e guardadas em meu coração.

Aos profissionais do turno matutino da Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Dalva de Oliveira, pelo apoio. Em especial a Edson, Jeane, João Marques, Joyce e Elizamar que, nos momentos mais difíceis dessa construção, me deram muito incentivo, proferiram palavras doces e calorosas e estiveram sempre disponíveis para me ajudar.

Aos componentes do Grupo Pesquisa em Educação e Representações Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Ademácia, Caroline, Elda, Erika, Giovana, Luiziana, Nilza, Maria Aldecy e Moisés que tanto colaboraram para a construção deste trabalho.

Agradeço aos professores que ministraram com tamanha dedicação e responsabilidade as aulas. Aos queridos professores que compõem a Banca Examinadora deste trabalho, professores que marcaram meu percurso formativo e que, tão gentilmente, aceitaram ler e, assim, contribuir para o aprimoramento deste trabalho, e, ainda, se dispuseram a participar e partilhar desse momento de conquista.

Agradeço à minha querida e amável orientadora, Erika Andrade, que com paciência e reconhecida maestria, esclareceu minhas dúvidas, orientando-me mais este trabalho acadêmico e com quem aprendi muito. Como não poderia deixar de citar e

agradecer a amizade firmada entre nós que, a cada dia, se consolida. Como também o respeito, carinho e preocupação recíprocos existente em nossa amizade.

Aos demais colaboradores deste estudo, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, funcionários do Centro de Educação e outros que estiveram sempre ao meu lado. Preocupados com esse momento da minha vida acadêmica, impulsionaram-me para a elaboração de um trabalho consistente e não mediram esforços para me ajudar.

As palavras são insuficientes para descrever e agradecer a todos e, mesmo que tivéssemos em nossas mãos todo o perfume das rosas, toda a beleza do céu, toda a pureza dos anjos, toda a inocência das crianças, toda a grandeza do mar, toda a força das ondas, todas as coisas belas da vida e todos os belos lugares do mundo, nada teria sentido se não tivéssemos o presente mais valioso, mais nobre e mais sagrado que Deus me concedeu: a amizade, o amor e o companheirismo de vocês.



## RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos compreender os processos formativos dos licenciandos do Curso de Letras da UFRN, a partir das representações sociais desses licenciandos sobre o ensinar. Assim, objetivamos conhecer e analisar as representações sociais de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar. Para tanto, aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 20 participantes, tendo sido realizada, individualmente, utilizando como palavra-estímulo “Ensinar” e limitando o número de evocações por participante a 03 palavras. Essa técnica foi escolhida por ser uma técnica projetiva que viabiliza a redução da racionalização e possibilita acessar o campo semântico das representações sociais, em nosso caso, sobre o ensinar de licenciandos do Curso de Letras da UFRN. Dessa forma, chegamos ao total de 60 evocações, após análise de frequência 41 e após análise de sentido 24 as quais foram utilizadas no outro procedimento aplicado nessa investigação, o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Essas palavras, com base nas justificativas das evocações e nos sentidos que os participantes da pesquisa atribuíram, foram distribuídas em 4 Campos semânticos: Campo 1: Aspectos técnicos do ensinar, Campo 2: Aspectos volitivos, Campo 3: Aspectos relacionais do ensinar e, Campo 4: Elementos do campo de atuação. O PCM foi aplicado, individualmente, com 50 licenciandos. Para análise dos dados gerados, fizemos uso de Análises Multidimensionais (MDS), para Classificação Livre a Análise Escalonar Multidimensional (MSA: *Multidimensional Scalogram Analysis*) e para a Classificação Dirigida a Análise dos Menores Espaços (SSA: *Smallest Space Analysis*). O mapa gerado pela análise MSA foi dividido em três regiões: Aspectos da docência, Aspectos técnicos da formação e Mobilizadores da profissionalização; tendo a primeira região uma sub-regionalização denominada de Dimensão negativa. Já o mapa da análise SSA, foi dividido em duas facetas e uma subfaceta, a faceta denominada Aspecto técnicos da docência e da formação, a segunda faceta chamada Articuladores entre o campo específico e a docência e sua subfaceta nomeada Aspecto relacional. A partir da Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, chegamos a 5 Categorias, sendo elas: Fazer docente, Faceta negativa, Escola, Faceta afetiva e Formação do professor. A TALP nos traz indícios de que parte desses licenciandos vislumbra a possibilidade tanto da aquisição de conhecimentos específicos dessa área, na formação em nível superior, quanto desejam, apenas, ter um diploma de curso superior para realização de concurso público. O PCM nos fez entender que o conteúdo representacional em questão se configura a partir do universo consensual ligado à profissão e à formação. Por isso, podemos afirmar que os licenciandos com relação ao objeto estudado ancoram a representação social de “Ensinar” na imagem de ser professor e a objetivam na imagem de profissão.

Palavras-chave: Formação docente. Representações sociais. Licenciaturas.

## RESUMEN

En esta investigación, se busca comprender los procesos de formación de pregrado del Curso de Cartas da UFRN, de estas representaciones sociales acerca de los estudiantes de enseñanza. Por lo tanto, el objetivo fue conocer y analizar las representaciones sociales de curso de pregrado UFRN Cartas sobre la enseñanza. Por lo tanto, se aplica la Técnica de Libre de Palabras Asociación (TALP) con 20 participantes, después de haber sido probados individualmente, utilizando como estímulo palabra "enseñar" y limitar el número de invocaciones a 03 palabras por participante. Esta técnica fue elegida porque es una técnica proyectiva que permite la reducción y racionalización permite acceder al campo semántico de las representaciones sociales, en nuestro caso, en la enseñanza del de pregrado do Curso de Cartas da UFRN. Por lo tanto, llegamos a total de 60 llamadas, análisis de frecuencia después de 41 y 24 después de un análisis del significado que se utilizaron en otro procedimiento aplicado en esta investigación, las calificaciones de Procedimiento de Múltiples Calificaciones (PCM). Estas palabras, sobre la base de las justificaciones de las evocaciones y significados que atribuyen participantes en la investigación, se dividieron en 4 campos semánticos: Campo 1: Aspectos técnicos de la enseñanza, Campo 2: aspectos volitivos, Campo 3: aspectos relacionales de la enseñanza y de Campo 4: Elementos del campo. El PCM se aplicó de forma individual, con 50 estudiantes. Para el análisis de los datos generados, utilizamos Análisis Multidimensional (MDS) para la Escala Multidimensional de Evaluación Análisis gratuito (MSA: *Multidimensional Scalogram Analysis*) y el análisis de clasificación selectiva de los espacios menores (SSA: *Smallest Space Analysis*). El mapa generado por el análisis de MSA fue dividido en tres regiones: Aspectos de los aspectos de enseñanza, capacitación y asistencia técnica de los promotores de la profesionalización, la primera región que tiene una sub-regionalización llamada dimensión negativa. El mapa de la SSA análisis se dividió en dos partes y un subfaceta, llamado el aspecto faceta técnica de la enseñanza y la formación, la segunda faceta llamado Vínculo entre el campo y la enseñanza específica y su nombre subfaceta aspecto relacional. Del análisis del contenido de las justificaciones de la PCM, llegó a 5 categorías, a saber: Hacer la enseñanza, la faceta negativa, Escuela, Formación y faceta afectiva del profesor. El TALP aporta pruebas de que algunos de estos estudiantes ve la oportunidad de adquirir unos conocimientos en esta área, la formación en un nivel superior, como quieran, simplemente tienen un título universitario para realizar licitación abierta. El PCM nos ha hecho comprender que el contenido representacional en cuestión se configura desde el universo consensual conectado a la profesión y la formación. Por lo tanto, podemos decir que los titulares de licencias con respecto al tema estudiado anclar la representación social de "enseñar" a la imagen de ser un maestro y objetivar la imagen de la profesión.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Representaciones sociales. Grados.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplos de tipos de partições.	36
Quadro 1 – Palavras evocadas e número de evocações na TALP de “Ensinar”, 2009, UFRN – Natal/RN.	47
Quadro 2 – Campos semânticos da TALP de “Ensinar”, 2009, UFRN – Natal/RN.	48
Figura 2 – Análise MSA da Classificação Livre.	71
Figura 3 – Análise SSA da Classificação Dirigida.	89
Quadro 3 – Relações entre elementos e as dimensões da prática e da formação, 2010, UFRN – Natal/RN.	93
Quadro 4 – Categorias e temas da Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, 2010, UFRN – Natal/RN.	114
APÊNDICE D – Quadro 5 – Habilitações, cores utilizadas na codificação dos participantes, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN.	148
ANEXO A – Escala de Hierarquização da Classificação Dirigida do PCM	150

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universo da Pesquisa, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN.	28
Tabela 2 – Distribuição dos participantes da TALP, 2009, UFRN – Natal/RN.	29
Tabela 3 – Distribuição dos participantes da TALP por gênero e período do Curso, 2009, UFRN – Natal/RN.	45
Tabela 4 – Distribuição dos participantes da TALP por idade e tempo de prática docente, 2009, UFRN – Natal/RN.	46
Tabela 5 – Distribuição dos participantes do PCM por habilitação, 2010, UFRN – Natal/RN.	64
Tabela 6 – Distribuição dos participantes do PCM por gênero, 2010, UFRN – Natal/RN.	65
Tabela 7 – Distribuição dos participantes do PCM por idade, 2010, UFRN – Natal/RN.	65
Tabela 8 – Distribuição dos participantes do PCM por período, 2010, UFRN – Natal/RN.	66
Tabela 9 – Distribuição dos participantes do PCM por tempo de prática docente, 2010, UFRN – Natal/RN.	66
Tabela 10 – Distribuição dos participantes do PCM por Rede de Instituição, 2010, UFRN – Natal/RN.	67
Tabela 11 – Distribuição dos participantes do PCM por nível de atuação, 2010, UFRN – Natal/RN.	68
Tabela 12 – Distribuição do valor mínimo e máximo de associação, média e desvio padrão da Classificação Dirigida do PCM, 2010, UFRN – Natal/RN.	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Análises Multidimensionais

MSA – *Multidimensional Scalogram Analysis* (Análise Escalonar Multidimensional)

PCM – Procedimento de Classificações Múltiplas

PCM/CD – Procedimento de Classificações Múltiplas/Classificação Dirigida

PCM/CL – Procedimento de Classificações Múltiplas/Classificação Livre

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

SSA – *Smallest Space Analysis* (Análise dos Menores Espaços)

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

Apresentando as cores, as linhas e o tear .....	14
Capítulo 1 A abertura da cala: percurso teórico-metodológico .....	21
A manta dos fios: o caminho traçado .....	26
Fios do urdume: formação docente e representações sociais .....	38
Capítulo 2 A inserção da trama: a TALP e as primeiras aproximações .....	44
Capítulo 3 A batida do pente: o PCM e a representação social de ensinar .....	63
A Análise multidimensional .....	68
A Análise Escalonar Multidimensional .....	70
A Análise dos Menores Espaços .....	88
A Análise de conteúdo .....	107
Os fios entrelaçados .....	127
Referências .....	133
Apêndices .....	144
Apêndice A – Protocolo da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) .....	145
Apêndice B – Protocolo do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) .....	146
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecimento .....	147
Apêndice D – Quadro 5 – Habilitações, cores utilizadas na codificação dos participantes, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN. ....	148
Anexo .....	149
Anexo A – Escala de Hierarquização da Classificação Dirigida do PCM .....	150

## Apresentando as cores, as linhas e o tear

[illegible]

Esta dissertação tem origem nas investigações e reflexões alcançadas em nosso trabalho monográfico no qual fizemos uma reflexão teórica sobre o processo de elaboração/construção da aprendizagem, bem como as implicações da mediação e dos processos de objetivação e ancoragem nessa construção. Contudo, ficou-nos o desejo de investigar a formação do professor no tocante à construção das dimensões conceituais que esse processo formativo engloba e aos saberes que envolve, além de como esses saberes se transformam em prática. Dessa forma, na busca ao entendimento de alguns desses processos nosso objeto de estudo, neste trabalho, é a Representação Social de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar.

Já no título, utilizamos a metáfora do tear manual e da tecelagem e essa perpassa todo nosso trabalho desde os títulos até a nomeação dos participantes. As cores representam os nomes dados aos participantes, as linhas são as teorias e as falas dos sujeitos e o tear o processo de construção que fomos traçando todas as linhas para chegarmos às nossas considerações e achados sobre o objeto estudado. Para colaborar e facilitar o entendimento dessa metáfora no tocante à nomeação dos participantes, ao final desta parte do trabalho apresentamos a patela das cores utilizadas para substituição dos nomes reais dos participantes desta pesquisa.

Apesar da vasta produção e debate sobre formação docente, ainda, existe a necessidade de estudos que enfoquem várias dimensões desse processo. Como destaca Pereira (2006, p. 51),

O debate sobre formação de professores apresenta, ao longo das últimas décadas, elementos de conservação e de mudança. A relevância de alguns temas nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas atrás sem, no entanto, conseguir solucioná-los. Essa sensação parece ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, que parecem apontar para novos caminhos, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de Licenciatura.

Nessa perspectiva, nos propusemos fazer um redirecionamento do olhar sobre as múltiplas dimensões da formação de professores buscando a relação que os licenciandos fazem entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e o processo de ensinar como inerentes à atuação profissional docente. Isto porque a Teoria das Representações



Sociais (TRS), divulgada e difundida por Serge Moscovici a partir de sua tese em 1961 (*La psychanalyse, son image et son public*), apresenta suporte para o entendimento de como se constrói a aquisição de conhecimento. Nesse sentido, nos aproximamos da compreensão dos processos formativos dos licenciandos. Moscovici (1978, 2005, 2011) defende que, com a compreensão do funcionamento dos processos representacionais, de objetivação e de ancoragem, além da consideração do processo comunicativo, é possível analisar a organização do pensamento. De posse desse conhecimento, podemos colaborar com a reflexão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de licenciandos, além de vislumbrar caminhos para a aproximação da Universidade com as escolas de Ensino Básico e para o melhoramento da formação de licenciandos dessa Instituição.

No entanto, não é possível fazer um estudo de todas as licenciaturas da UFRN com o direcionamento que queremos. Optamos então pelos licenciandos do Curso de Letras da UFRN. Essa escolha foi devido a discussões sobre objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino de línguas, ocorridas durante o curso de especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (PPGE/UFRN), que fizemos entre os anos de 2008 e 2009, no qual havia pedagogas e licenciados em Letras. As pesquisas de Pallú (2009) e Emilio (2009) destacam a existência de um embate entre a função social da aprendizagem de língua, o reconhecimento social desse conhecimento e a precariedade do ensino, o despreparo de seus professores para o ensino de línguas, no caso específico dessas pesquisas, a estrangeira (inglês). Esses debates e estudos despertaram o interesse de investigar o processo de formação de licenciandos desse Curso.

Outro ponto importante, que instigou o desejo de estudar sobre a formação dos licenciandos do Curso de Letras da UFRN, foram as afirmações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o ensino de língua portuguesa. Para o PCN [sic] (BRASIL, 2009a, p. 17-18),

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar

os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.




No tocante ao ensino de língua estrangeira, os PCN ressaltam que,

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. [sic] (BRASIL, 2009b, p. 24).




A relevância deste trabalho reside em contribuir para a reflexão sobre a formação de professores, as dimensões conceituais que esse processo engloba, os saberes que envolve, e, ainda, se tornar um meio para conhecer melhor a formação docente e, assim, contribuir para o melhoramento dessa formação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar as representações sociais de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar, fazendo

compreender o processo de construção de ser professor e os sentidos que esses licenciandos atribuem ao ensinar. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

-  Identificar os conteúdos representacionais da representação social sobre o ensinar dos licenciandos do Curso de Letras da UFRN integrantes desse estudo.
-  Compreender, a partir dessa representação social, os sentidos atribuídos pelos licenciandos à prática docente.
-  Investigar as marcas deixadas pelos professores na formação dos licenciandos.

Nesse sentido, estas são as questões a serem investigadas:

-  Que representações sociais sobre o ensinar constroem os licenciandos do Curso de Letras da UFRN integrantes desse estudo?
-  A partir dessas representações sociais, que sentidos são atribuídos à prática docente?
-  Para os licenciandos, existem marcas de seus professores em sua formação? Quais? Como se traduzem?

Este trabalho está estruturado em 3 capítulos. No **Capítulo 1 A abertura da cala: percurso teórico-metodológico**, descrevemos nosso aporte teórico e metodológico, as metodologias utilizadas, os participantes. Nosso principal referencial teórico-metodológico foi a TRS. Para alcançar os objetivos e responder às questões de pesquisa estabelecidas, optamos pela aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e pelo Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM).

No **Capítulo 2 A inserção da trama: a TALP e as primeiras aproximações**, apresentamos as primeiras aproximações que chegamos com a análise das ideias e do campo semântico das representações sociais do ensinar de licenciandos do Curso de Letras da UFRN.

No **Capítulo 3 A batida do pente: o PCM e a representação social de ensinar**, debatemos sobre os resultados produzidos pelo PCM com base nas análises multidimensionais e de conteúdo.







































Por último, em **Os fios entrelaçados**, esboçamos a contribuição dessa pesquisa, sínteses dos resultados, lacunas e possíveis implicações que este trabalho pode proporcionar para discussão, planejamento e formação de licenciandos, como também para outras investigações pertinentes ao tema.

Neste documento, utilizamos, para enunciar os capítulos e partes que o compõem, a metáfora da tecelagem. Essa simbologia está expressa desde o título e desenho<sup>1</sup> da capa desta dissertação e perpassa a titulação de suas partes e a nomeação dos participantes. Abaixo, segue a paleta de cores utilizadas nessa codificação. A metáfora em questão foi escolhida por entendermos que as construções aqui apresentadas acontecem com base na tessitura de vários conhecimentos, utilizam uma trama complexa e, ao final, se apresentam como um excelente desenho.

































---

<sup>1</sup> A imagem utilizada na capa tem o intuito de servir como uma ilustração concreta e imagética dos nossos achados e considerações, ou seja, do tecido que formamos.

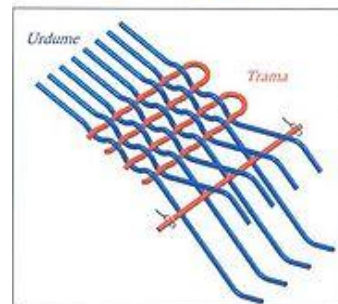
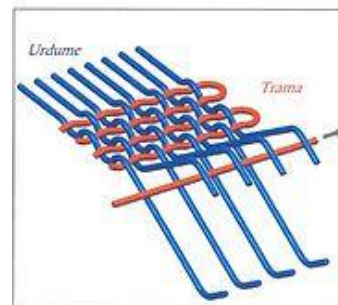
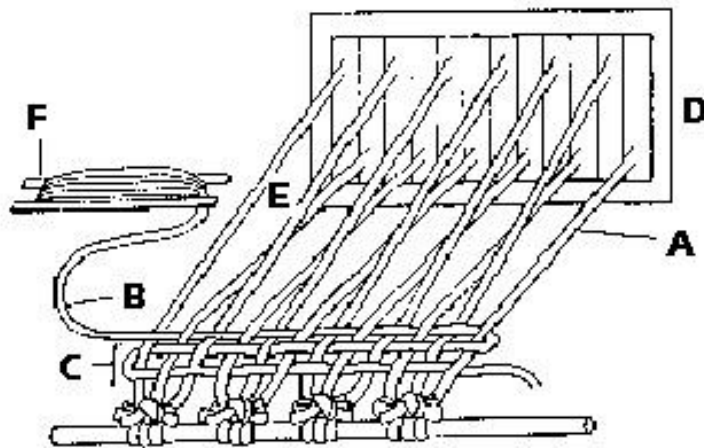
**Paleta de Cores e Procedimento Aplicado, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN.**

Verde		TALP 01	Amarelo		PCM 01
Verde amarelado		PCM 13	Amarelo açafraão		PCM 07
Verde aspargo		TALP 18	Amarelo âmbar		TALP 12
Verde azulado		PCM 22	Amarelo bege		PCM 02
Verde claro		PCM 14	Amarelo caqui		PCM 09
Verde escuro		PCM 17	Amarelo cenoura		TALP 07
Verde esmeralda		TALP 19	Amarelo couro		PCM 40
Verde floresta		PCM 20	Amarelo creme		TALP 10
Verde fluorescente		PCM 21	Amarelo dourado		PCM 12
Verde grama		PCM 28	Amarelo esverdeado		PCM 11
Verde hortelã		PCM 26	Amarelo limão		PCM 19
Verde jade		TALP 20	Amarelo milho		TALP 11
Verde lima		PCM 05	Amarelo mocassim		PCM 23
Verde mar		PCM 29	Amarelo mostarda		PCM 18
Verde oliva		PCM 08	Amarelo ocre		PCM 27
Verde pálido		PCM 37	Amarelo ouro		PCM 43
Verde paris		PCM 42	Amarelo ouro claro		PCM 25
Verde primavera		PCM 36	Amarelo queimado		PCM 30
Verde sépia		PCM 10	Amarelo trigo		PCM 35

Vermelho		TALP 02	Azul		PCM 03
Vermelho alizarina		TALP 03	Azul aço		PCM 04
Vermelho bordeaux		TALP 04	Azul água		TALP 08
Vermelho borgonha		TALP 06	Azul alice		PCM 06
Vermelho carmesim		PCM 15	Azul ardósia		PCM 16
Vermelho cereja		TALP 05	Azul areado		PCM 31
Vermelho escarlata		PCM 34	Azul cadete		PCM 32
Vermelho grená		PCM 41	Azul celeste		PCM 39
Vermelho indiano		TALP 17	Azul céu		PCM 33
Vermelho jambo		PCM 46	Azul ciano		TALP 09
Vermelho terracota		PCM 38	Azul cobalto		PCM 44
Vermelho tijolo		PCM 47	Azul índigo		TALP 13
Vermelho tomate		PCM 48	Azul marinho		TALP 14
Vermelho triássico		PCM 45	Azul naval		TALP 15
Vermelho urucum		PCM 49	Azul real		PCM 24
Vermelho violeta		PCM 50	Azul turquesa		TALP 16

## Capítulo 1 A abertura da cala: percurso teórico-metodológico



Neste capítulo intitulado **A abertura da cala: percurso teórico-metodológico**, apresentamos nosso aporte teórico e metodológico, as metodologias utilizadas, os participantes. No processo de tecelagem, a abertura da cala consiste no início da fiação, quando os fios, do urdume (as teorias) e da trama (as falas – justificativas dos participantes da pesquisa), começam a ser entrelaçados para compor o tecido. Para nossa fiação, selecionamos alguns fios de urdume na busca de formar uma manta de fios mais baixa e uma manta mais alta e, assim, apresentar nosso aporte teórico-metodológico e o caminho que percorremos.

A Teoria Moscoviciano destaca a importância da comunicação para a compreensão do processo de aquisição do conhecimento. Essa teoria destaca o uso dos processos representacionais, objetivação e ancoragem, para familiarizar o que é estranho e a importância do processo comunicativo para que o homem construa a sua realidade a partir da interação com os outros e com o mundo.

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria da psicologia social, com foco na epistemologia do senso comum. Busca romper com a visão dicotômica indivíduo-coletivo, psicológico-sociológico. Propõe a existência de uma relação entre essas dimensões, a partir da articulação entre pensamento e prática. Ademais, considera que a constituição de cada dimensão se dá no processo comunicativo e por meio da relação existente entre elas.

Assim, é possível afirmar que a Teoria das Representações Sociais redimensiona o senso comum. Moscovici (1978) objetiva redimensionar o *status* do conhecimento do senso comum, considerando-o um conhecimento legítimo, articulado, que possui uma estrutura própria, sendo continuamente criado e re-criado nas sociedades, devido às representações sociais, visto que são guias de ação do grupo, modos de lidar com o mundo e com os outros, e se configuram como sistemas de interpretação da realidade.

Para Moscovici (1978, 2005, 2011), as representações são sociais porque apresentam dinamicidade e contemplam tanto a dimensão social quanto as dimensões psicológica e histórica do processo de constituição do conhecimento e da identidade do sujeito. Ao assumir o pressuposto de que representações sociais são fenômenos, Moscovici (1978) oferece dinamicidade às representações, as quais deixam de ser entendidas como conceito e passam a ser consideradas objeto de estudo.

Moscovici considera as representações como construções sociais, inconscientes, dinâmicas, variáveis, mutantes e mutáveis, guias de ação, tendo como componentes, os saberes populares, o senso comum e elementos das ciências, religiões e ideologias. As representações sociais caracterizam o estilo de pensamento dos membros de um grupo social, pois são códigos implícitos e apreendidos o tempo todo, constituindo-se e distinguindo-se a

partir das formas de pensar e agir do grupo em face de um determinado objeto. Uma vez que são construídas na relação entre o individual e o social, ou seja, que se constroem e se transformam na troca e na interação social, marcam o pensamento não só do indivíduo, como também do grupo como um todo.

Por isso é possível defender que a representação social é produto e processo da comunicação, visto que a primeira possibilita a troca e a transmissão entre os grupos, ao mesmo tempo que o processo comunicativo é o elemento constituinte das representações sociais (SILVA, A., 2007). A Teoria das Representações Sociais é uma teoria do senso comum e as representações sociais são interpretações do objeto a partir de co-construções sociais de um determinado grupo, em um determinado contexto, que orientam a ação e comunicação desse grupo, e circulam na forma de sentido e no discurso instituído. Através da familiarização de um elemento estranho, que ocorre por meio dos processos de objetivação e de ancoragem e da comunicação, é que modificamos e ampliamos nosso conhecimento. Entendemos ser importante enfatizar que esse conhecimento só é produzido, em um determinado contexto, se for algo importante para o grupo, é uma co-construção social (MOSCOVICI, 1978, 2005, 2011). Com base nessa compreensão, o nosso intuito é estudar as representações sociais de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar.

Moscovici (1978, 2005, 2011) dá ênfase à construção dos processos simbólicos e de condutas numa relação de intercessão entre ambos, tendo como ponto de partida o conhecimento do senso comum. Para esse autor, o conhecimento do senso comum se constrói na fragmentação do conhecimento científico: “[...] cada um aprende à sua maneira a manipular os conhecimentos científicos fora de seu âmbito próprio, impregna-se do conteúdo e do estilo do pensamento que eles representam” (MOSCOVICI, 1978, p. 22). Dessa forma, ao criar a imagem correspondente à realidade, construímos os nossos processos simbólicos e as nossas condutas, ou seja, interiorizamos os símbolos, signos e instrumentos e os interpretamos de acordo com o contexto que nos cerca, através da leitura de mundo que fazemos, elaborando o próprio conhecimento do senso comum em nosso sistema de pensamento.

Em sua teoria, se preocupa em entender como as pessoas partilham o conhecimento e defende que é a partir da construção social dos processos simbólicos e das condutas, que são guias das ações dos indivíduos, que os sujeitos conhecem o mundo e constroem suas realidades. Moscovici (2005) afirma que os processos de objetivação e ancoragem agem na transformação de algo não-familiar em conteúdo conhecido através da comunicação. Desse modo, os seres humanos podem transmitir às gerações futuras sua história, sua cultura, suas



vivências, seus avanços e retrocessos, e ainda contribuir para que as próximas gerações possam desenvolver novas formas de compreensão do mundo.

Nesse sentido, essa teoria contribui para o entendimento de como os licenciandos, do grupo a ser estudado nessa pesquisa, constroem e atribuem sentido ao ensinar, nosso objeto de estudo, bem como os fatores relacionados a essa atribuição e a importância e a contribuição do processo formativo nessa construção.

Moscovici (2005) defende que as estratégias de objetivação e ancoragem se constituem na comunicação, por isso é que os seres humanos fazem circular os conhecimentos consolidados, ao mesmo tempo que os reconstrói e os ressignifica. Destaca a importância dos processos de ancoragem e de objetivação – os quais, cognitivamente, contribuem para que algo estranho ao indivíduo se torne parte integrante do que já lhe é conhecido e conteúdo de referência para lidar com a realidade – na construção do conhecimento.

Como destaca Moscovici (1978, 2005, 2011) o processo comunicativo é via e meio de compartilhar o conhecimento, uma forma de divulgação e de propagação de novas condutas grupais, como também compõe o processo constitutivo das representações sociais a partir das convergências e divergências, das necessidades práticas do grupo e do próprio processo comunicativo. Essa dinâmica ocorre na tentativa de transformar o não-familiar em familiar.

Moscovici (2005) defende que, ao entrar em contato com um objeto não-familiar, o indivíduo utiliza as estratégias de ancoragem e objetivação para se familiarizar com esse objeto estranho. Podemos entender que a ancoragem é a instrumentalização do saber por meio da identificação. É nesse processo que se busca uma aproximação do objeto estranho com os objetos já conhecidos, enquanto na objetivação cria-se uma imagem para naturalizar as ideias, integrar o elemento novo ao repertório existente e possibilitar a compreensão e uso desse objeto familiarizado. (ANDRADE, G., 2003).

Na busca de encontrar um lugar e atribuir significação para um objeto novo, o grupo compara o objeto não-familiar com o seu referencial, compreendendo e assimilando o objeto. A atribuição de sentido é o movimento de aproximação do objeto estranho às redes de significação existentes, configurando-se no passo da classificação, no início da significação de algo não-familiar. A instrumentalização do saber é o passo da comparação do objeto novo com os referenciais existentes, em que se interpreta o objeto novo para transformá-lo em saber útil, ou seja, dar-lhe uma função na tradução e compreensão do mundo. Já, no enraizamento no sistema de pensamento, ocorre a categorização, que se dá pelo processo de conflito entre os elementos inovadores e aqueles já conhecidos.

Após ancorar o novo objeto, esse se transforma de conceito a imagem (MOSCOVICI, 2005). Para tanto, ocorrem três movimentos: a seleção e a descontextualização, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização dos elementos. A seleção e a descontextualização – ou construção seletiva – é quando se faz a fragmentação do objeto e alguns elementos são retidos e retirados dos contextos originais em função de significados existentes (SANTOS, 2005). A formação de um núcleo figurativo, constrói-se a partir da transformação do conceito num modelo figurativo, isto é, um núcleo imaginante. A naturalização dos elementos é o momento quando o núcleo figurativo transforma-se numa realidade tangível.

Logo, sob esse enfoque teórico, “ao aprender e ensinar, estamos usando os conhecimentos dos universos reificados, mas também dos universos consensuais numa teia produtora de conjuntos organizados de significados para os sujeitos envolvidos em tal processo” (ANDRADE, G., 2003, p. 60-61). Para tanto, as estratégias de ancoragem e de objetivação são acionadas com o objetivo de que os conhecimentos novos possam ser apreendidos. Esses processos ocorrem na interação comunicativa e por meio de mediadores psicossociais, já que, para que a interação ocorra, faz-se necessária uma relação mediada entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.

O estudo das representações sociais possibilita “[...] evidenciarmos a natureza dos conceitos formulados e como estes são utilizados e organizados na relação do indivíduo com o mundo.” (ANDRADE, G., 2003, p. 73). Assim, teremos suporte para compreender os processos de ancoragem e objetivação, que levaram ao surgimento das representações sociais do grupo sobre o ensinar, para entender como essa construção está ocorrendo e para fazer uma aproximação de como elas contribuem para a construção dos modelos formativos dos licenciandos estudados.

## **A manta dos fios: o caminho traçado**



Nessa parte, apresentaremos os fios do urdume e da trama, bem como os meios que usamos para entrelaçá-los a fim de conseguir formar um belo tecido. A manta de fios faz referência a esse primeiro momento da fiação, os fios que compõem o tecido e seus primeiros entrelaces. Como explicamos anteriormente os fios do urdume são as teorias que utilizamos; já a trama são as falas e as justificativas dos participantes da pesquisa. Nesse momento, buscamos iniciar o entrelace desses fios para chegar ao tecido (bordado) que procuramos tecer com esse trabalho.

Nesse estudo, procurando responder às questões levantadas e entender o objeto de estudo que investigamos, realizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Essas metodologias foram escolhidas por entendermos que elas acessam as construções simbólicas do sujeito e dão subsídio para a investigação que fizemos.

Assim, investigamos um grupo de licenciandos do Curso de Letras da UFRN composto por 70 participantes<sup>2</sup>, obedecendo ao seguinte critério: estar matriculados nas disciplinas de Estágio e de Prática de Ensino.

O curso em questão, atualmente, apresenta quatro habilitações: Língua Portuguesa e Literatura<sup>3</sup>, Língua Inglesa e Literatura, Língua Francesa e Literatura e Língua Espanhola e Literatura. Por isso, o grupo se subdividirá da seguinte forma: serão 8 licenciandos da habilitação Letras Língua Portuguesa e Literatura, 6 licenciandos de Letras Língua Inglesa e Literatura e 6 licenciandos de Letras Língua Francesa e Literatura; totalizando 20 participantes da Associação Livre de Palavras. Os outros 50 participantes serão subdivididos em 30 da habilitação Letras Língua Portuguesa e Literatura, 10 de Letras Língua Inglesa e Literatura e 10 de Letras Língua Francesa e Literatura para o PCM. Como ilustra a Tabela 1:

---

<sup>2</sup> No decorrer do nosso trabalho, faremos apresentações de nossos participantes considerando diferentes variáveis. Porém, ressaltamos que essas variáveis não apontam indícios de distinções com relação à visão exposta pelo grupo sobre formação e sobre nosso objeto, independente da variável que for considerada.

<sup>3</sup> Destacamos que esta é a única habilitação que tem dois turnos. Logo, o número de licenciandos é maior e, consequentemente, sua amostragem em nossa pesquisa também.

**Tabela 1 – Universo da Pesquisa, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN.**

<b>Habilitação</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Procedimento Metodológico</b>
Letras Língua Portuguesa e Literatura	38	8 TALP (4 turno matutino e 4 do noturno) 30 PCM (15 turno matutino e 15 do noturno)
Letras Língua Inglesa e Literatura	16	6 TALP 10 PCM
Letras Língua Francesa e Literatura	16	6 TALP 10 PCM
Total	70	20 TALP 50 PCM

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Destacamos que não inserimos participantes da habilitação Língua Espanhola e Literatura porque essa habilitação teve sua primeira entrada no semestre 2009.1 e os licenciandos cursam, no momento da pesquisa, o 2º período. Por conseguinte, não encontramos licenciandos suficientes que compusessem uma porcentagem significativa e atendessem ao critério estabelecido para a participação na pesquisa.

Como explicitado anteriormente, aplicamos a TALP e o PCM, visto que, “para analisar representações construídas no cotidiano de pessoas, se faz necessário entender como estas classificam e categorizam em sistemas de construtos, o que é apreendido da realidade.” (ANDRADE, G., 2003, p. 73).

A TALP foi realizada, individualmente, com 20 participantes, utilizando o estímulo “Ensinar” que totalizou 60 palavras evocadas, como ilustra a Tabela 2. Essa técnica “[...] consiste em desencadear a fala a partir de um mote indutor, demandando dos participantes a produção de idéias que lhes vem à mente quando apresentada a palavra ou expressão desencadeante.” [sic] (ANDRADE, G., 2003, p. 76).

Dessa forma, poderemos acessar o campo semântico das representações sociais de ensinar de licenciandos do Curso de Letras da UFRN. Por ser uma técnica projetiva, a associação livre de palavras viabiliza a redução da racionalização, como também permite identificar “[...] os pontos centrais das representações, possibilitando também entendermos como uma representação se constitui a partir de suas articulações internas.” (ANDRADE, G., 2003, p. 76). Nesta pesquisa, limitamos o número de evocações para 3 palavras por palavra-estímulo para cada participante e as palavras foram anotadas em protocolo. Posteriormente, o

participante foi convidado a justificar as evocações. Essa justificativa foi gravada e, depois, transcrita.

**Tabela 2 – Distribuição dos participantes da TALP, 2009, UFRN – Natal/RN.**

<b>Habilitação</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Nº de palavras evocadas</b>
Letras Língua Portuguesa e Literatura	8	24
Letras Língua Inglesa e Literatura	6	18
Letras Língua Francesa e Literatura	6	18
Total	20	60

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

As palavras elencadas foram agrupadas a partir da frequência de repetição e da proximidade de sentidos apresentados pelas justificativas, o que subsidiou a produção dos elementos do PCM, ou seja, as palavras que foram utilizadas no PCM.

O PCM possui duas etapas, a saber: Classificação Livre e Classificação Dirigida. Na primeira classificação, as palavras foram agrupadas livremente, sem determinação de critérios para a formação dos grupos, enquanto que, na segunda classificação, o pesquisador estabelece como critério que as palavras sejam agrupadas hierarquicamente em relação à palavra-estímulo. Nas duas classificações, foi solicitado ao participante que justificasse os agrupamentos e essa justificativa também foi gravada. Como explica Lira (2007, p. 152-153),

O PCM consiste operacionalmente em uma atividade de classificação proposta pelo pesquisador ao sujeito o qual deverá agrupar uma série de itens (sejam palavras, sejam fotografias, sejam objetos) por critérios por esses mesmo escolhidos (classificação livre) ou apresentados pelo pesquisador (classificação dirigida). Este método possibilita captar a estruturação do pensamento dos sujeitos sob determinado objeto a partir de um referente espacial, que permite a construção de dendogramas, isto é, mapas que localizam as variáveis estudadas em pontos distintos. Como além das classificações realizadas, solicita-se que os sujeitos as justifiquem é possível compreender também a teia lógico-semântica que articula os discursos dos sujeitos.

Aplicamos nessa pesquisa, individualmente, o PCM com 50 participantes, utilizando a mesma palavra-estímulo da TALP: “Ensinar”, que se tornou critério para a Classificação Dirigida. Esse procedimento, nossa segunda etapa da pesquisa, foi apropriado para investigações de sistemas conceituais em níveis grupais e individuais,

[...] é um exercício, um ‘jogo associativo’ em que os participantes devem classificar uma série de elementos baseados no seu sistema de conceituação. Acreditamos que, ao classificar livremente, as pessoas revelam suas visões de mundo sem restrições ou receios de pré-julgamentos externos. O pesquisador interfere minimamente na classificação do participante, buscando apreender do modo mais fiel possível como ele pensa e atua diante do objeto social. Além da verificação do consenso funcional da representação social em tela, a análise do material produzido a partir do PCM permite-nos compreender as representações sociais, sua constituição e as inter-relações entre seus elementos, fazendo emergir a teia representacional em toda sua complexidade e dinamicidade. (NÓBREGA, O., 2007, p. 125-126).

Dessa forma, a partir desse procedimento, acessamos o processo de construção de categorização e classificação empreendido pelos indivíduos para as interações com o mundo. Isto porque,

Tal procedimento investiga os sistemas de conceituação e de classificação dos indivíduos, possibilitando acessarmos suas representações sociais, bem como analisar as inter-relações entre os elementos das mesmas. Essas informações oferecem indícios de como vem se desenrolando a (re)constituição das representações sociais que ora estudamos. (NÓBREGA, O., 2007, p. 15).

Esse procedimento permite investigar a forma específica do indivíduo pensar, a partir da expressão de seus próprios construtos e seus pensamentos sobre estes (ROAZZI, 1995), além de permitir acessar a lógica subjacente à classificação que os licenciandos realizam durante o procedimento. Somadas as características e possibilidades do procedimento, podemos estudar como o grupo de licenciandos – integrante dessa pesquisa – está construindo as representações sociais sobre o ensinar, e ao mesmo tempo com o objetivo de ampliar as informações sobre o grupo, viabilizar o entendimento da forma de pensar do grupo e, ainda,

de como está ocorrendo o processo de construção das representações sociais desse grupo sobre o ensinar.

Para a análise da TALP, procedemos a um levantamento da frequência das palavras repetidas; agrupamos as palavras de mesmo radical, mesma ideia e classes gramaticais diferentes; por fim, realizamos uma análise semântica das justificativas com o objetivo de reunir as palavras com significados semelhantes. Essa escolha tem como base os seguintes critérios: a palavra escolhida deve ser a que melhor represente o significado atribuído às palavras de significados semelhantes e o outro critério que será utilizado, foi novamente a da frequência, ou seja, dentre as palavras que possuem significados semelhantes, foi escolhida a palavra que foi evocada mais vezes. Após esse tratamento, os dados nos subsidiaram a produção dos elementos do PCM, em nosso estudo as palavras que foram manuseadas durante o procedimento.

O PCM nos permite realizar análises quantitativas e qualitativas. As últimas foram efetivadas com base na Análise de Conteúdo das justificativas das classificações, o que nos ajudaram a perceber os tipos de critérios utilizados pelos entrevistados ao realizar essas classificações. Enquanto que as quantitativas ocorreram a partir de Análises Multidimensionais (MDS) isto porque,

[...] os procedimentos MDS permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo euclidianos, possibilitando, assim, ao pesquisador realizar comparações diretas entre estruturas mentais complexas através do uso de representações geométricas. (ROAZZI, 1995, p. 16).

Com base em Roazzi (1995) e Roazzi, Federicci e Carvalho (2002), para analisar a Classificação Livre é mais apropriado o uso da Análise Escalonar Multidimensional (MSA: *Multidimensional Scalogram Analysis*) e para analisar a Classificação dirigida é indicada a Análise dos Menores Espaços (SSA: *Smallest Space Analysis*).

Na MSA, utiliza os dados originais de forma bruta e respeita suas peculiaridades qualitativas. Nessa análise, os dados categóricos podem ser interpretados como medidas de (dis)-similaridade e se apresenta num formato retangular, na qual os sujeitos estão nas colunas e os itens nas linhas, cada item é representado na figura por um ponto e quanto mais próximas as categorias aparecerem, mais similares estarão, o que demonstrará a existência de uma relação conceitual entre os itens (ROAZZI, 1995). A MSA pode ser usada na Classificação



Livre por ser um procedimento que possibilita a análise de julgamentos de similaridade o que contribui para “[...] descobrir a subjacente estrutura relacional entre os grupos de estímulos [...]”. (ROAZZI, 1995, p. 16).

O princípio fundamental da SSA é a proximidade: “[...] quanto mais semelhantes as observações em termos de como são definidas, o mais próximo elas estarão relacionadas empiricamente, criando por assim dizer, ‘regiões de contiguidade’ ou ‘regiões de descontinuidade’.” (ROAZZI, 1995, p. 18-19). Dessa forma, essa análise gera uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens (ROAZZI, 1995), visto que parte do pressuposto de que há uma diferença quantitativa de mais para menos entre os itens.

Esses dados passaram pela Análise de Conteúdo das justificativas, possibilitando “[...] a sistematização dos conteúdos de maneira a torná-los administráveis para as análises posteriores. Isto é, realizado através de uma análise cuidadosa do material [...] e de tentativas de extrair o ‘tema’ subjacente.” [sic] (ROAZZI, 1995, p. 14), bem como subsidiou o nosso entendimento sobre os sentidos que esses licenciandos estão atribuindo ao ensinar.

As etapas do PCM são a Classificação Livre e a Classificação Dirigida. Na primeira, cada participante da pesquisa individualmente foi convidado a agrupar livremente as palavras – sem que os critérios de classificação fossem especificados pelo pesquisador; na segunda classificação, o participante teve que hierarquizar as palavras em relação à palavra-estímulo; esse critério foi estabelecido pelo pesquisador. Após cada classificação, foi solicitado ao participante que justificasse os agrupamentos e essas justificativas foram gravadas. Como explica Dantas (2011, p. 67-68),

O PCM consiste em um procedimento de investigação que permite ao participante investigado utilizar seus próprios construtos e expressar os pensamentos que possui sobre esses construtos, minimizando a inferência do pesquisador. Por centrar-se em um processo de classificações, o PCM tem em suas bases os pressupostos de classificação. A habilidade de formar categorias expressa a forma como os participantes pensam e conceituam o mundo, o que favorece a compreensão de como eles se comportam diante de fatos e experiências da vida.

Nessa pesquisa, aplicamos, individualmente, o PCM com 50 licenciandos das mesmas habilitações e turnos descritos anteriormente. A palavra-estímulo foi a mesma da Técnica de Associação Livre de Palavras: “Ensinar”. Com esse procedimento, podemos acessar os

processos cognitivos a partir das classificações e categorizações que os licenciados realizaram, além da expressão de justificativas que remetem aos critérios que esses estabeleceram para realizar o procedimento e as suas formas de pensar e ver o mundo que os cerca, isto porque

No caso específico do PCM, isso pode ser verificado no processo de justificativa dos agrupamentos feitos, em que os professores evidenciam seus entendimentos e pontos relevantes ao tema tratado, possibilitando desvelar os elementos que compõem seu campo representacional e permitindo ao pesquisador acessar o latente, o não-dito, o não-manifesto, retidos não só nas falas, nos gestos, nas expressões, mas nas entrelinhas das classificações. Trata-se de uma busca não só da fala, mas do pensamento desses participantes. (ALBINO, 2010, p. 107).

Assim, é possível acessar os processos de construção de conceitos e do mundo dos participantes a partir de suas categorizações, classificações e justificativas, pois,

As categorias e conceitos organizados pelos participantes apresentam uma relação de interdependência, sendo mutuamente estruturantes. Ao classificarem objetos sociais, eles selecionam aqueles aspectos que lhes são significativos, unindo-os em categorias. Esta construção categorial permite uma elaboração conceitual compatível com os aspectos então selecionados. (ALBINO, 2010, p. 87).

A partir desse procedimento, é possível acessar a forma específica do indivíduo pensar (ROAZZI, 1995), além de permitir investigar os critérios estabelecidos pelos licenciandos ao classificarem e categorizarem as palavras durante o procedimento. Com isso, somos capazes de estudar o processo de construção das representações sociais de ensinar do grupo de licenciandos, que integra essa pesquisa.

Portanto, ampliamos as informações sobre o grupo investigado e a compreensão sobre a forma de pensar desse grupo e, ainda, de como está ocorrendo o processo de construção das representações sociais do grupo em questão sobre o ensinar.

Trabalhamos com técnicas projetivas e análises quantitativas e qualitativas que nos ajudam a entender a lógica profissional, como as pessoas pensam e como se relacionam diante

de seus grupos. É uma forma de apreender os sentidos coletivos que são atribuídos aos objetos do mundo social.

Para a aplicação do PCM, procuramos os professores das disciplinas de Prática de ensino e de Estágio e solicitamos uma visita às suas respectivas turmas visando à participação dos discentes na pesquisa. Durante essas visitas, explicamos que necessitávamos da colaboração de estudantes dessas disciplinas para a participação em nossa pesquisa de mestrado (fornecíamos ainda outros poucos detalhes sobre a pesquisa naquele momento, para que eles não racionalizassem muito sobre o tema ao qual seriam abordados) e pedíamos a adesão. Dos que aderiram, alguns participaram na data da visita à turma; enquanto outros foram agendados.

Durante a realização do PCM, pedíamos a autorização para gravação em áudio de alguns momentos do procedimento, também solicitávamos que o participante assinasse o termo de consentimento, entregávamos as cartelas com as palavras (em cada cartela havia uma palavra) e, pedíamos para que ele agrupasse as palavras a partir do(s) critério(s) que ele estabelecesse para os agrupamentos – o número de palavras por grupos não foi determinado pela pesquisadora.

Após os agrupamentos feitos, perguntávamos se o participante estava satisfeito com esses agrupamentos e, em caso positivo ou após as mudanças, pedíamos que ele justificasse a formação dos grupos; esse momento era gravado em áudio, e as gravações foram transcritas. Essa primeira classificação recebe o nome de Classificação Livre, visto que, como explicamos anteriormente, o pesquisador interfere o mínimo possível e quem estabelece os critérios de agrupamento e número de palavras em cada grupo são os participantes.

Para a segunda classificação, ou seja, a Classificação Dirigida, o pesquisador estabelece o critério de agrupamento a partir da hierarquização das palavras de muitíssimo a não associado com a palavra-estímulo, em nosso caso “Ensinar” que estava junto às demais palavras agrupadas no procedimento anterior.

O participante recebe novamente as cartelas, sem a palavra-estímulo e explicávamos a ele que eram as mesmas palavras, mas sem a palavra **Ensinar** e que o licenciando, nesse procedimento, iria classificar as palavras de acordo com o nível de associação que as palavras tinham com “Ensinar” para ele. Ao terminar, o participante era novamente interrogado se estava satisfeito com os grupos e pedíamos que ele justificasse as classificações feitas. Essa justificativa foi gravada e transcrita.

Os dados gerados pelo PCM permitem análises de ordem quantitativas e qualitativas. Para as últimas, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo nas justificativas das

classificações, buscando perceber os critérios utilizados pelos licenciandos ao realizar essas classificações; já, nas análises de ordem quantitativas, utilizamos Análises Multidimensionais (MDS) isto porque,

Busca-se com a MDS compreender as múltiplas relações entre as variáveis de um objeto, representando-as espacialmente. Há uma correlação entre as proximidades conceitual e geométrica, isto é, supõe-se que quanto mais próximos conceitualmente forem os objetos, mais próximos estarão geometricamente. (NÓBREGA, O., 2007, p. 137-138).

Dessa forma, as MDS são usadas por constituírem procedimentos que possibilitam a análise de julgamentos de similaridade ou de dissimilaridade o que contribui para “[...] estudar como os objetos estão espacialmente distribuídos, reconhecendo agrupamentos e relações entre eles.” (NÓBREGA, O., 2007, p. 137).

Para analisar a Classificação Livre, utilizamos a Análise Escalonar Multidimensional (MSA: *Multidimensional Scalogram Analysis*) e, para a Classificação Dirigida a Análise dos Menores Espaços (SSA: *Smallest Space Analysis*). Nossa escolha se deu com base em Roazzi (1995) e Roazzi, Federicci e Carvalho (2002).

A MSA utiliza os dados mantendo sua originalidade e respeitando suas peculiaridades qualitativas. Nessa análise, os dados são apresentados num formato retangular, no qual os sujeitos estão nas colunas e os itens nas linhas, cada item é representado na figura por um ponto. A interpretação se dá através de medidas de (dis)-similaridade, ou seja, quanto mais próximas as categorias aparecerem, mais similares estarão, o que demonstrará a existência de uma relação conceitual entre os itens (ROAZZI, 1995).

A análise SSA tem como princípio fundamental a proximidade: “Desse modo, busca organizar os dados em um menor espaço possível, comparando as variáveis e levando em conta a proximidade e a inter-relação entre elas.” (COSTA, 2009, p. 52). Essa análise gera um desenho geométrico das relações de similaridade entre os itens e parte do pressuposto de que há uma diferença quantitativa de mais para menos entre os itens (ROAZZI, 1995).

As justificativas das classificações e categorizações foram analisadas com base na Análise de Conteúdo, visto que, é uma análise “[...] sistemática e pública; ela faz uso de dados brutos que ocorrem naturalmente; pode lidar com grande quantidade de dados; presta-se para dados históricos; e ela oferece um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados.”

(BAUER, 2002, p. 212). Ademais, contribui para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos licenciandos para o nosso objeto de estudo.

A análise das facetas nos permite, como descreve Buschini [sic] (2005, p. 161), “[...] verificar se a representação gráfica dos dados empíricos possui uma estrutura que corresponde aquela do modelo teórico proposto pelo pesquisador.”. Roazzi (1995, p. 19) afirma que “[...] o tipo de partição permite ao pesquisador conhecer quais facetas são ordenadas, e qual o sentido dessa ordenação e quais facetas não são ordenadas.”. Nesse mesmo texto, apresenta uma figura com os tipos de partições; segue, abaixo, uma reprodução dessa figura.

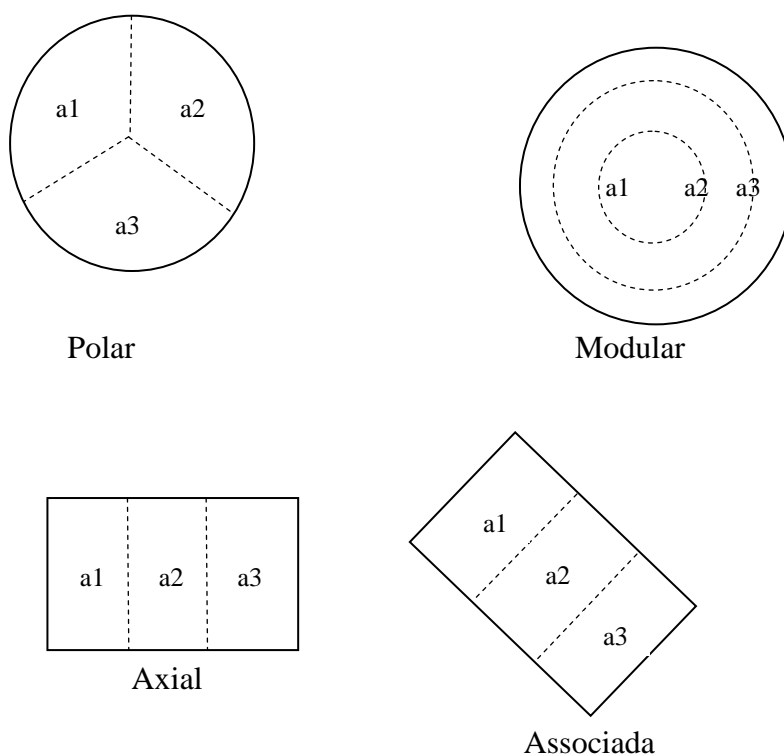


Figura 1 – Exemplos de tipos de partições.

Segundo Roazzi (1995), esses esquemas demonstram os tipos de representações e explica ainda que a partição de faceta do tipo polar é não ordenada, os elementos possuem uma origem comum, porém são qualitativamente diferentes e na projeção cada elemento da faceta corresponde a diferentes direções. Já a partição de tipo modular é parcialmente ordenada, também possui um ponto de origem comum, mas, diferentemente da anterior, os elementos localizam-se concêntricamente em torno desse ponto de origem e sua ordem é apresentada nos elementos da área central para as áreas mais periféricas. O tipo axial mostra

uma ordem simples que não se relaciona uma com as outras, o que conota uma ordem gradual dos elementos, e a divisão dessa projeção é feita por linhas paralelas. Na partição associada, a ordenação é parcelada, mais de uma faceta possui a mesma ordem.

## **Fios do urdume: formação docente e representações sociais**



Aqui, apresentamos com mais detalhes alguns dos fios que utilizamos na composição do nosso urdume, ou seja, o conjunto de fios dispostos longitudinalmente através dos quais a trama é tecida. A imagem acima é um recorte que exhibe, de forma mais específica, o lugar do urdume no tear, localizado na frente do tear e é por ele que se entrelaçam os fios da trama. Prioritariamente, na composição do nosso urdume, optamos pela Teoria das Representações Sociais e a Formação Docente.

Atualmente, o fazer docente reside no foco das falas e escritas científicas e do senso comum. Essa discussão tem ocorrido sob diversos ângulos, por exemplo, a ótica do professor, do aluno, dos demais integrantes da comunidade escolar e dos especialistas e/ou estudiosos do assunto. O enfoque na temática da formação de professores tem mudado durante as últimas décadas, como descreve Pereira (2006, p. 51, grifos do autor),

Para além do aparecimento de novas temáticas, a análise da literatura educacional aponta para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Do treinamento do *técnico em educação*, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do *educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do *professor-pesquisador*.

Nesse sentido, à luz do que expressa Pereira (2006), Saviani (1985), Luckesi (1990) e Libâneo (1983), podemos afirmar que essas modificações resultam das mudanças nas formas de conceber o trabalho docente na escola. Ou seja, o professor deixa de ser unicamente o transmissor de conhecimentos, neutro e preocupado prioritariamente com a apropriação da técnica para se transformar em um agente político, comprometido com a transformação social e buscando entender as outras tantas dimensões que envolvem sua prática.

Ressaltamos, ainda, que as mudanças não ocorreram apenas nas formas de conceber o trabalho do professor, mas também na percepção de que “A pessoa do professor, a sua subjetividade, apareceu como dado de referência para a construção de um novo modelo pedagógico que visa superar os desafios que atualmente se apresentam às escolas e aos educadores.” (MARTINS, 2007, p. 139). Trata-se, portanto, não de estudar, apenas, o trabalho do professor, mas também a pessoa, como se dá esse processo de construção de ser professor, os reflexos e marcas que esses profissionais trazem de seus formadores e, ainda, se a formação inicial tem contribuído e contemplado essas múltiplas dimensões.



Sobre essas temáticas, Nóvoa (1992) apresenta um histórico da formação da profissão docente em Portugal aliado ao contexto histórico geral e uma discussão sobre a relação entre a formação docente e a profissão docente. Além de propor uma nova abordagem no debate sobre formação de professores, o autor defende que, para se pensar na formação, é preciso refletir sobre a profissão. Ressalta, também, a importância de se considerar e de relacionar as dimensões pessoal, profissional e organizacional, que, para ele, são indissociáveis, ao estudarmos a formação de professores. Esse estudo de Nóvoa nos ajuda a entender e a refletir sobre nossa realidade, contudo necessitamos investigar mais a realidade brasileira e, nessa pesquisa, propomos contribuir para esse debate.

Em consonância com essas discussões, Tardif e Lessard (2007) colocam em pauta discussão, debate sobre o trabalho docente, enfocando três dimensões: o trabalho como atividade, o trabalho como *status* e a docência como experiência. A partir dessas dimensões de análise, discorrem sobre a organização da escola e do trabalho docente. Para apresentar essas questões, os autores apresentam resultados de pesquisas, dentre elas, algumas realizadas no Brasil. É preciso, no entanto, trazer, ao debate sobre a temática de formação, o cenário local, colaborando para a pesquisa sobre a formação de professores na UFRN, como está ocorrendo essa formação e que tipo de profissional estamos formando nessa Instituição. Essas dimensões contribuem para a compreensão que pretendemos desenvolver.

Nas discussões atuais sobre os saberes docentes, Tardif (2006, p. 223) destaca que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.” E ressalta, ainda, nessa obra, os tipos de saberes que professores acessam, constroem, repetem e utilizam em seu trabalho, formação e na constituição de sua identidade profissional. Com esse estudo, pretendemos aprofundar essa discussão, no que se refere às representações sociais desses saberes para o grupo de licenciandos que, adiante, será apresentado.

Nos estudos do Grupo Pesquisa em Educação e Representações Sociais, essa perspectiva de múltiplos olhares e enfoques sobre a formação tem sido um dos nortes na busca de entender e contribuir para a formação de licenciandos. É preciso “[...] contribuir para a formação docente voltada não só para a compreensão da realidade que circunda o professorado no espaço escolar, mas também nos espaços sociais por onde circula e atua.” (SILVA; DOMINGOS SOBRINHO; ANDRADE, 2007, p. 121).

Alguns exemplos desse tipo de pesquisa, realizada pelo grupo integram os estudos de Andrade, G. (1997, 2003), nos quais a autora pesquisou as representações sociais de gênero

em crianças pré-escolares de idade entre 05 e 06 anos, no primeiro, e, as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o processo de ensino-aprendizagem, no segundo; Lira (2007) investigou a identidade docente do professorado do Ensino Fundamental Público da Região Metropolitana de Natal/RN; Nóbrega, O. (2007), de forma semelhante, focou as representações sociais de educação inclusiva dos educadores de Natal/RN; Campos (2008) escreveu sobre a representação da docência para os professores cursistas do Programa de Pedagogia em serviço oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba do município de Queimadas-PB; Lima (2008, 2012a), na primeira pesquisa, estudou as representações sociais de escola para ribeirinhos do Acre e, na segunda, a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas para os professores dessas comunidades; Braz (2009) devassou as articulações entre as representações sociais dos alunos-professores de cursos de licenciatura da UFRN acerca de seus campos disciplinares e suas representações sociais do ensinar; enfim, Costa (2009) investigou as representações sociais sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Cruzeiro do Sul-Acre e processos formativos dos professores.

Outro ponto importante nesse debate, como destaca Braz (2009), é que os cursos de licenciatura no Brasil, apesar de sua recente fundação sofreram várias modificações na sua implementação em 1930 do século XX até os dias atuais e que “[...] algumas incoerências dos cursos de licenciaturas [...] devem estar na agenda e debates da atualidade, na tentativa de redimensionar os currículos dos cursos de formação de educadores e das licenciaturas.” (BRAZ, 2009, p. 20). E, ainda, como afirma Andrade, V. (2002, p. 13) “descaracterizadas em sua função, as licenciaturas apresentam ainda o problema da má formação, seja no campo do saber específico, seja no pedagógico.”.

Para autores, como Freire (2002); Andrade, G. (2003); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Tardif e Lessard (2007); Lira (2007); Nóbrega, O. (2007); Moscovici (2005), o *métier* docente é constituído e perpassado por várias dimensões, por isso, é algo complexo e requer atenção, sensibilidade, respeito e conhecimento teórico, contextual e prático do assunto.

O enfoque de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) evidencia uma reflexão sobre os conceitos de profissão, profissionalização, formação e desenvolvimento profissional da docência. Sobre formação, os autores descrevem que “Na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente, contudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 11).

No que se refere à profissionalização, podemos destacar de forma sucinta que os autores a explicam como algo que vem tornando-se uma tendência; um movimento

ideológico, político, social e econômico; que põe a formação em outro patamar; e, ainda, um “[...] processo no qual uma ocupação organizada, [...], obtém o exclusivo direito a exercer um tipo de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho” (RAMALHO; CARVALHO apud RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 39). No tocante à profissão, definem como algo polissêmico e complexo. Quanto ao conceito de desenvolvimento profissional da docência, os autores destacam que é “[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 65), bem como insere-se no projeto de desenvolvimento profissional da instituição da qual o docente exerce sua atividade profissional.

Já o trabalho de Lira (2007) que enfatiza a importância da reflexão sobre a formação e o fazer docente, tendo como foco a identidade docente, descreve que

[...] os professores originários dos setores médios apresentam um duplo sofrimento por terem suas expectativas materiais e suas esperanças de retornos simbólicos frustradas. Esses, os chamados ‘trabalhadores da educação’, erma inclinados à contestação, identificam-se mais com o etos do trabalho do magistério [...]. (LIRA, 2007, p. 24).

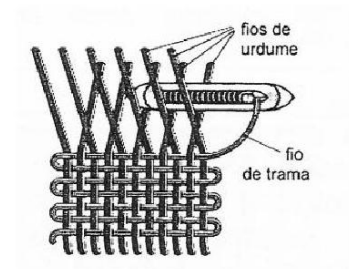
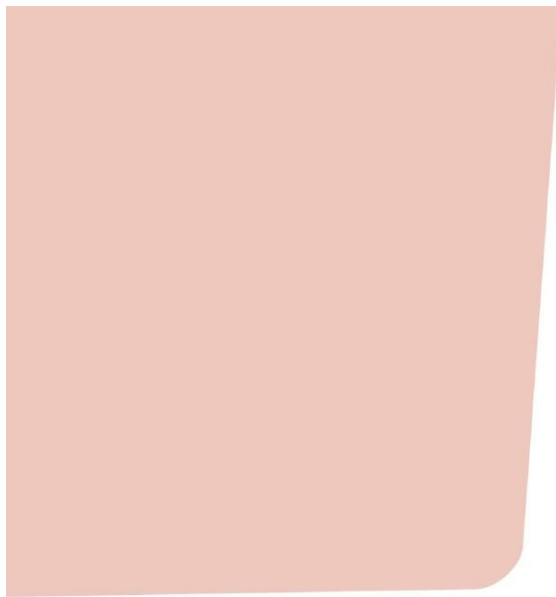
Em seu trabalho, Lira (2007) traça um perfil do docente do Ensino Fundamental Público do Município de Natal e discorre sobre a construção identitária desse professorado, enfocando as regularidades e as variações identitárias dessa estruturação. Um outro trabalho de nosso grupo de pesquisa em Representações Sociais no PPGEd da UFRN, é o de Nóbrega, O. (2007, p. 06), o qual discute

A demanda por inclusão social requer transformações no sistema educacional e, em específico, no cotidiano escolar, tanto pela (re)construção de conhecimentos como de práticas que atendam essa demanda. Em seu trabalho diário, os educadores vivenciam tais solicitações, permeadas por conflitos e angústias, buscando negociar os saberes e fazeres que possuem, enquanto constroem outros, com a finalidade de reduzir a perplexidade perante a instabilidade.

Todos esses trabalhos têm em comum o debate sobre o fazer docente a partir de enfoques ou observações diferentes; alguns deles não trazem, explicitamente, a temática do *métier* docente, mas contribuem para entender como esse fazer se constrói e é transformado em ação.

Em síntese, nesta parte do estudo, apresentamos as opções teórico-metodológicas que fizemos, buscando descrever nosso aporte teórico e metodológico, as metodologias utilizadas, os participantes. No próximo capítulo, explicaremos mais detalhadamente a TALP e as primeiras aproximações e hipóteses a que chegamos.

## Capítulo 2 A inserção da trama: a TALP e as primeiras aproximações



Buscamos, neste capítulo **A inserção da trama: a TALP e as primeiras aproximações**, dar início à elaboração de uma reflexão sobre as ideias que os licenciandos apresentam sobre ensinar, isto é, apresentar nossos fios da trama. Ao iniciar a composição do tecido, ocorre a inserção da trama no urdume. A partir de agora, os fios do urdume e os da trama começam a se entrelaçar com o intuito de começarmos as nossas aproximações com as representações sociais de ensinar, além de discutir acerca das concepções de ensino e de aprendizagem dos licenciandos.

Como expresse anteriormente, para a Associação Livre, foi definida a participação de 20 discentes que foram subdivididos entre as habilitações da seguinte forma: 8 licenciandos da habilitação Letras Língua Portuguesa e Literatura, 6 licenciandos de Letras Língua Inglesa e Literatura e 6 licenciandos de Letras Língua Francesa e Literatura. O subgrupo dos licenciandos de Letras Língua Portuguesa e Literatura foi maior porque essa habilitação possui turmas diurnas e noturnas, enquanto que as outras duas habilitações apenas turmas diurnas. Desses 20 licenciandos, 7 são do gênero masculino e 13 do feminino, tem idade entre 18 e 37 anos, possuem entre 1 mês e 14 anos de prática docente e estão entre o 2<sup>o</sup> e o 10<sup>o</sup> período de seus Cursos. Conforme demonstram as Tabelas abaixo:

**Tabela 3 – Distribuição dos participantes da TALP por gênero e período do Curso, 2009, UFRN – Natal/RN.**

<b>Gênero</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Período do Curso</b>	<b>Nº de participantes</b>
Feminino	13	2º–6º	11
Masculino	7	7º–10º	9
Total	20	Total	20

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

<sup>4</sup> Esse período é o oficial pela data de ingresso na habilitação que está cursando, porém alguns licenciandos já cursaram outra habilitação e por isso mesmo estando oficialmente no início do curso está matriculado em disciplinas de períodos mais avançados do Curso.

**Tabela 4 – Distribuição dos participantes da TALP por idade e tempo de prática docente, 2009, UFRN – Natal/RN.**

<b>Idade</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Tempo de prática docente</b>	<b>Nº de participantes</b>
18–20	8	Até 1 ano	12
21–25	8	2–5 anos	5
26–37	4	6–mais de 10 anos	3
Total	20	Total	20

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

A TALP “[...] é uma técnica projetiva que tem o objetivo de suscitar idéias por meio de um termo indutor. Requer a evocação de palavras à audição desse termo indutor, cuja finalidade é desencadear livres idéias a respeito de um tema específico.” [sic] (NÓBREGA, O., 2007, p. 128). Desse modo, é possível nos aproximarmos do campo semântico das representações sociais do ensinar de licenciandos do Curso de Letras da UFRN, como também pode permitir identificar “[...] conteúdos latentes, mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo.” (NÓBREGA, O., 2007, p. 128). Para atingirmos esse objetivo, como expressamos anteriormente, definimos como palavra-estímulo “Ensinar”.

Para acessarmos os participantes, buscamos os professores das disciplinas de Estágio das habilitações escolhidas e pedimos a autorização para solicitação de voluntários para participação na pesquisa. Dos que se dispuseram, alguns participaram na data da visita à turma; enquanto outros foram agendados. Antes das visitas às turmas fizemos algumas coletas nos corredores dos setores V e II da UFRN, procurávamos os universitários que ali se encontravam e perguntávamos o curso e se estavam matriculados nas disciplinas de Estágio e em caso positivo pedíamos que participassem da pesquisa, e, com alguns, aplicamos a técnica naquele momento.

A técnica foi aplicada, individualmente, e, em sua aplicação, preenchemos o protocolo, solicitamos a autorização para gravação e, em seguida, pedimos ao participante que enunciasse as 3 primeiras palavras que vinham à mente dele quando ouvia a palavra “Ensinar”. Após as evocações, o participante foi convidado a justificar o porquê da escolha dessas 3 palavras. As palavras evocadas também foram anotadas no protocolo, as justificativas para as evocações foram gravadas em arquivos de áudio digitais e, posteriormente, transcritas.

Nessa pesquisa, limitamos o número de evocações para 3 palavras para cada participante o que totalizou 60 evocações; quando retiradas as repetições, surgiram 41 palavras evocadas. Após análise da frequência e dos sentidos atribuídos ficaram, 23 palavras (ver Quadro 1), as quais foram utilizadas na aplicação do PCM.

**Quadro 1 – Palavras evocadas e número de evocações na TALP de “Ensinar”, 2009, UFRN – Natal/RN.**

<b>Palavras Desencadeadoras</b>	<b>Número de evocações</b>
1 Dedicção	9
2 Responsabilidade	5
3 Prazer	5
4 Amor	5
5 Formar	5
6 Aprender	4
7 Vocação	3
8 Alunos	3
9 Paciência	3
10 Mediar	3
11 Dificuldade	2
12 Singularidade	2
13 Organizar	1
14 Escola	1
15 Explicar	1
16 Indisciplina	1
17 Qualidade	1
18 Compreender	1
19 Compartilhar	1
20 Experiência	1
21 Ler	1
22 Conhecimento	1
23 Sensibilidade	1

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Na análise, as palavras elencadas foram agrupadas a partir da frequência de repetição e da proximidade de sentidos apresentados pelas justificativas. Ou seja, fizemos um levantamento da frequência das palavras repetidas; agrupamos as palavras de mesmo radical, mesma ideia e classes gramaticais diferentes; por fim, procedemos a uma análise semântica das justificativas com o objetivo de reunir as palavras com significados semelhantes.

Essa escolha tem como base os seguintes critérios. No primeiro, a palavra escolhida deve ser a que melhor represente o significado atribuído às palavras de significados



semelhantes. O segundo foi novamente o da frequência, e, dentre as palavras que possuem significados semelhantes, foi escolhida a palavra evocada mais vezes. O resultado dessa análise e tratamento dos dados são as palavras utilizadas para produção dos elementos do PCM.

Essas palavras, com base nas justificativas<sup>5</sup> das evocações e nos sentidos que os participantes da pesquisa atribuíram, foram distribuídas em 4 Campos semânticos: Campo 1: Aspectos técnicos do ensinar, Campo 2: Aspectos volitivos, Campo 3: Aspectos relacionais do ensinar e, Campo 4: Elementos do campo de atuação, conforme expressa o Quadro 2.

**Quadro 2 – Campos semânticos da TALP de “Ensinar”, 2009, UFRN – Natal/RN.**

<b>Campo semântico</b>	<b>Palavras</b>	
Aspectos técnicos do ensinar	Responsabilidade Organizar Ler Formar Mediar	Conhecimento Compreender Qualidade Explicar Compartilhar
Aspectos volitivos	Sensibilidade Prazer Paciência	Amor Vocação Dedicação
Aspectos relacionais do ensinar	Aprender Singularidade Experiência	
Elementos do campo de atuação	Alunos Escola	Indisciplina Dificuldade

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

No **Campo 1: Aspectos técnicos do ensinar**, temos as palavras mais relacionadas com a ação de ensinar. Os elementos desse Campo estão voltados para o fazer do professor em sala de aula. O **Campo 2: Aspectos volitivos**, está ligado aos atributos motivacionais da profissão e do fazer. Nesse Campo, estão as palavras mais voltadas para a dimensão afetiva e, de escolha e permanência na profissão. No **Campo 3: Aspectos relacionais do ensinar**, estão as palavras associadas ao ensino. Os elementos desse Campo remetem ao processo de ensino-aprendizagem e aos resultados desse processo. O **Campo 4: Elementos do campo de atuação**, traz os componentes do campo de atuação e uma dimensão conflitiva e negativa da profissão.

<sup>5</sup> Destacamos que, ao apresentarmos as justificativas dadas pelos licenciandos em todo nosso trabalho, o faremos de maneira literal, lembramos também que essas falas são construções não racionalizadas.

O Campo 1 aponta indícios do que é preciso ter para o fazer docente e para ser professor e, também os licenciandos enunciam que ensinar é transmitir, passar um conhecimento ou conteúdo. A palavra **Conhecimento** é expressa como algo que o professor detém e que irá “passar” para o aluno, como o expresse em: “Conhecimento porque inevitavelmente você tem um conhecimento mais abrangente do que esse aluno e você tá ali pra passar isso.” (AZUL TURQUESA<sup>6</sup> – TALP).

As palavras **Organizar**, **Explicar** e **Ler** são descritas como necessárias para se ensinar, estão relacionadas com o fazer de sala de aula, o que o aluno espera que o professor faça. O licenciando, ao ser inquerido por que escolheu essas três palavras, elucida:

Porque elas englobam necessariamente aquilo que você tá fazendo em sala de aula, aquilo que você tem que fazer realmente. O quê que o aluno espera de você. Espera que você explique aquilo que você entendeu pra que possa entender também o conteúdo que você quer passar. (VERMELHO BORGONHA – TALP).

Para os licenciandos, **Compartilhar** faz parte do ato de ensinar, é equiparado ao ato de ensinar. A palavra **Qualidade** assume o sentido de fazer bem e ter um bom ensino, ou seja, é preciso “[...] fazer aquilo com qualidade porque assim não adianta nada você ensinar se você não tentar fazer o seu melhor e transmitir com qualidade.” (AZUL ÁGUA – TALP).

A palavra **Responsabilidade** está relacionada à importância de ensinar. Para os licenciandos, ensinar é algo importante e que exige muita responsabilidade e comprometimento. Como explicita o licenciando (AMARELO CREME – TALP), “Eu acho o seguinte que o ensino é uma coisa que é muito que exige muita responsabilidade [...]”.

A palavra **Mediar** é apresentada no sentido de o professor ser um mediador, um facilitador do conteúdo que ele sabe para o aluno. Isso fica claro em: “[...] o professor nada nada mais é do que o mediador do que sabe até pra que esse aluno saiba também.” (AZUL TURQUESA – TALP).

Os licenciandos vão apresentando indícios de um conteúdo representacional sobre ensinar, a partir dos conceitos por eles expressos, pautado em suas experiências. Esse

---

<sup>6</sup> Os participantes da pesquisa receberam nomes de cores. As cores definidas para cada habilitação foram: Habilitação Letras Língua Portuguesa e Literatura Manhã – tons de amarelo, Letras Língua Portuguesa e Literatura Noite – tons de verde, Letras Língua Inglesa e Literatura – tons de azul e, Letras Língua Francesa e Literatura – tons de vermelho. Seguida do procedimento adotado (TALP, PCM/CD e PCM/CL). Ver Patela de cores da introdução e APÊNDICE D.

movimento é explicado por Jodelet (2001, p. 22) ao explicar que as representações sociais são fenômenos cognitivos que

[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas.

A palavra **Compreender** foi evocada com o sentido de compreensão da matéria/disciplina e o de compreensão de mundo. Como enuncia o licenciando AZUL ÍNDALO – TALP,

Bom, éé o ensino leva a compreensão em ambos os os sentidos, né? Não é só no sentido restrito da matéria, como compreensão do mais global como relações de de relações de mundo, u é (pausa) a digamos assim não, saindo da esfera do do do do da disciplina, mas incluindo não só a interdisciplinaridade mas também as relações com o mundo e a escola.

A palavra **Formar** assume o sentido intrapessoal de se preparar, de estudar e se capacitar para dá aula; e também o sentido interpessoal de colaborar com a educação, a formação e a vida dos alunos. Como o expresse em: “[...] antes de ééé antes de você ensinar você tem que estudar, porque você tem que dá a aula, né? Então, preparação, estudo são também coisas necessárias pra que um bom ensino seja feito.” (AZUL CIANO – TALP) e em,

[...] o ato de ensinar exige que você tenha conhecimento, existem conteúdos, capacitação que ser professor num num não é apenas ééé decorar aquilo que está no livro didático e transmitir pros alunos, e até mesmo não ter conhecimento e não dá aula, como tem o ditado, né? (VERDE ASPARGO – TALP).

O Campo 2 está associado a fazer o melhor, estar motivado, aponta para o lado mais afetivo da profissão e da escolha e permanência na docência. A palavra **Prazer** foi evocada com o sentido de ser preciso gostar do que se faz e no sentido de realização que, apesar das dificuldades e dos aspectos negativos da profissão, dá aula é um

gosto/divertimento/satisfação. Como expressa o licenciando em: “Gosto, porque você tem que ter gosto por aquele trabalho que você tá fazendo, de repente você tá fazendo só pelo dinheiro ou porque tá. Então, eu acho que não tem fundamento.” (VERMELHO – TALP).

A palavra **Sensibilidade** assume o sentido de percepção do que pode ser realizado para melhorar o fazer. Como o enunciado em:

Sensibilidade é a lucidez, a perspicácia de você de você captar o *feedback* vindo do dos dos alunos pra que você possa aparar as suas arestas, pra que você possa de repente mudar o seu caminho, pra que você possa ééé se pautar melhor pra pra transmitir determinado conteúdo. (VERDE JADE – TALP).

Para ensinar, é preciso ter **Vocação**, descobrir se tem vocação para ensinar; **Amor** porque deve-se amar o que faz e estar motivado para fazer bem; e **Paciência** para lidar com as situações, dificuldades e conflitos que a profissão apresenta. Ensinar exige **Dedicação** para fazer o melhor e da melhor forma possível. Segundo os licenciandos, é preciso reservar um tempo para planejar e para a prática. Dedicação também assume o sentido de querer mudar a realidade. Tudo isso fica claro em falas como:

Vocação, porque eu acho que nem todo mundo tem essa vocação de ensinar. Eu acho que você começa a descobrir, aquele que não tem eu tava querendo dizer assim que aquele que não tem não vá seguir essa como única profissão porque eu acho que assim quando você não é feliz eu acho que é o que atrapalha muito, eu acho que você ter uma vocação. Eu acho que com certeza tem que ter vocação para ensinar. Eu acho que é um dos critérios pra dá aula. E amor, eu acho que também tá muito junto com a questão da vocação daí você tem uma vocação você passa a amar aquela coisa, quando você faz uma coisa que você sente que você ama você faz de forma faz bem, por isso que eu acho que tem também o amor. (VERDE – TALP).

Porque eu creio que tudo que você for fazer na sua vida você tem que fazer por amor com amor, porque sem essa motivação para fazer qualquer coisa, ouuuu profissão ouuuu dá aula ou qualquer que seja, se não tiver amor pra mim não é éé não é éé é como é que eu posso dizer? Se não tiver amor não vale a pena, né? (AZUL CIANO – TALP).

Porque é um exercício de paciência, né? (risos) Você dá aula, tem que ter muita paciência pra aguentar, às vezes, algumas situações que você não tá preparado. Você tem que ter dedicação, você tem que saber que

independente do seu tempo mais você precisa cumprir prazos, horários, você tem que preparar atividade. E amor porque eu acho que se você não gostar daquilo que você faz você não consegue levar adiante. (AMARELO AÇAFRÃO – TALP).

Dedicação porque vai fazer e você vai ensinar, você tem que se dedicar àquilo e gostar daquilo que você vai fazer, né? Ee esforçar, porque você tem que se esforçar pra dá o melhor de você, no meu caso e se uma pessoa, por exemplo, eu como educadora tenho que me esforçar e dá o melhor de mim e da melhor forma possível para que o aluno compreenda. (VERMELHO – TALP).

Atualmente, há uma grande discussão sobre o entendimento e o significado que se atribui à vocação. Isso repercute no conceito de profissionalização, como descreve Pérez há no sentido equivocado que atribuímos a palavra vocação e isso causa confusão em outros aspectos, tais quais:

- Se enfatiza la dimensión externa y observable (conducta) de la vocación en perjuicio de la vertiente interna o cognitiva.
- Es habitual hablar de conducta vocacional en lugar de referirse al comportamiento vocacional (expresión más amplia que engloba dimensión interna y la externa) o, sencillamente, a la vocación.
- Se considera que la conducta vocacional termina con la jubilación. Esto se explica por la errónea equiparación vocacional y profesión. De hecho, em algún manual reciente de orientación vocacional se puede leer que la conducta vocacional se extingue con la jubilación.
- La psicología vocacional autoproclamada científica no se preocupa de las vocaciones, solamente se interesa por las profesiones. (PÉREZ, 2007a, p. 99).

Como explica Dantas (2011, p. 97),

A ‘vocação’ encontra-se associada a algo pertencente à ordem do mítico, relacionada a ‘dom’, a qualidades especiais para a ‘missão’ de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existem sem dúvida, no discurso da ‘vocação’ a marca provocada por diversos entrelaçamentos. Entre eles, a estreita relação, historicamente construída, entre religião e educação.

Além disso, estudos mostram que

[...] a compreensão dos licenciandos a respeito da vocação apresenta resquícios de um entendimento tradicional do termo associada ao dom, a doação, a abnegação, esta compreensão encontra-se entrelaçada a uma compreensão da vocação definida como algo que é construído no decorrer da formação, a partir de uma identificação como exercício docente. (DANTAS, 2011, p. 112).

Essas constatações refletem no conflito da formação do conceito de vocação, bem como o de profissão e ainda mais na dificuldade que os licenciandos parecem apresentar ao falar sobre as dimensões afetivas, a relação dessas com a vocação e com a ideia de profissão. Por isso analisamos nosso objeto considerando esses entrelaces, resquícios de entendimento tradicional e mudança de perspectiva. Tudo isso a partir da TRS, pois, como explicam Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011, p. 625) o “[...] referencial das representações sociais, proposto por Moscovici, para a compreensão da complexidade que envolve o trabalho do professor.” e ainda sendo capaz de “[...] considerar a articulação que exige a ação do professor com as condições de contexto e [...] observar a subjetividade do professor que exerce a docência.”. (ibid., p. 625).

O Campo 3 apresenta elementos que fazem referência ao ensino e aos produtos desse processo. Nesse Campo, encontramos palavras que remetem à ligação profissional condicionada por uma série de atitudes recíprocas que existe na relação com a docência, no caso específico com o “Ensinar”.

A palavra **Aprender** pode ser entendida como uma consequência de ensinar. Para os licenciandos, enquanto se ensina também se aprende com os alunos e com o fazer. A aprendizagem deve ser significativa, o aluno deve ter o conhecimento e saber utilizá-lo, o conteúdo deve ser uma prática social. A fala a seguir é exemplar nesse sentido:

Aprender porque ao mesmo tempo em que você está ensinando você está aprendendo, você está aprendendo lições de é da do seu fazer, da sua atividade, é uma relação de troca entre professor e aluno. Eu vejo isso aí

como uma relação mútua em que o professor está sempre aprendendo com com suas atividades e com seus alunos. (AZUL ÍNDALO – TALP).

A palavra **Singularidade** assume 2 sentidos: o de tempos de aprendizagem e o de relação interpessoal com o aluno, ser humano para facilitar o processo de aprendizagem e a assimilação do conteúdo, conforme expressam as seguintes falas: “Singularidade porque cada um tem uma forma de aprender, eu tenho uma forma de aprender, os alunos também, né? Então, a prática de ensinar, não sei, a consequência é tem conclusões individuais, né? Porque cada um aprende de uma forma.” (VERMELHO BORDEAUX – TALP).

Pra ensinar eee pra ensinar eee ser bem querido e pra que o conteúdo seja assimilado de maneira proveitosa você tem que ter talento, tem que ser humano, tem que sempre se mostrar como humano, não é? Pra pra pra pra aaa relação interpessoal com os alunos amacia, facilita aaa assimilação de na assimilação de conteúdo [...]. (VERDE JADE – TALP).

A palavra **Experiência** sugere o sentido de prática e exercício da docência. Segundo os licenciandos é adquirida com o fazer, como explica o licenciando em: “E experiência porque só quando você tá ensinando é você adquire a experiência de ensinar, né?” (AZUL NAVAL – TALP).

Como explica Carvalho (2001, p. 85) “o processo pelo qual os indivíduos apreendem e se apropriam de conhecimentos, sejam estes sistematizados ou não, se faz no movimento criativo de relações sociais concretas, pelas quais a história se atualiza num espaço e num tempo.”. É nesse processo que os licenciandos apontam construir sua representação sobre “Ensinar”, a partir de suas experiências e na busca de resolver conflitos, já que como expressa Charlot (2008, p. 53)

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente

minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Moscovici (1978, 2005, 2011) apresenta uma discussão semelhante ao defender que as representações sociais caracterizam o estilo de pensamento dos membros de um grupo social, pois são códigos implícitos e apreendidos o tempo todo, constituindo-se e distinguindo-se a partir das formas de pensar e agir do grupo em face de um determinado objeto. Uma vez que são construídas na relação entre o individual e o social, ou seja, que se constroem e se transformam na troca e na interação social, marcam o pensamento não só do indivíduo, como também do grupo como um todo. É estilo de pensamento que os licenciandos demonstram oferecer quando expressam o que pensam sobre ensinar.

No Campo 4, encontramos as partes integrantes do campo de atuação e aspectos de uma dimensão negativa do fazer docente. A palavra **Alunos** remete ao aprendiz, para quem se direciona o ensino. Para os licenciandos, esse componente deve ser o foco, o protagonista do conhecimento e, sem ele, não existe o ensino. Já a palavra **Escola** é apresentada como espaço de trabalho. Esses sentidos ficam claramente expressos em: “Porque ensinar, você tem que ensinar alguém, que no caso seria aluno que são nomeados como alunos, e paciência porque ensinar requer muita paciência, né? E escola porque é o local onde você trabalha com esses alunos.” (AMARELO ÂMBAR – TALP). E,

Quanto aos alunos, é porque tudo que a gente ééé aprende aqui [Universidade] pra um futuro em que assim em que haverá uma sala de aula e nessa sala de aula haverá pessoas que tão ali pra aprender ou não, no caso de daqueles que estão ali sendo obrigados pelos pais ou por algum outro motivo, e você como pessoa de letras que passa quatro anos aqui se esforçando, você deve ter na consciência que de é que o aluno não é uma tabua rasa, você tem que realmente levar em consideração tudo tudo tudo meio em que ele vive, a informação que ele já traz da vida, o conhecimento novo, a melhor maneira de passar esse conhecimento, enfim, o aluno tem que ser realmente o foco, ooo protagonista do conhecimento. (AMARELO MILHO – TALP).



As palavras **Indisciplina** e **Dificuldade** sugerem a dimensão negativa da profissão. A primeira palavra pode ser entendida como uma realidade encontrada na prática, no fazer. Enquanto que a segunda faz referência a alguns obstáculos para o fazer que conotam desvalorização da profissão e os problemas que os profissionais enfrentam. As falas, como as que seguem, são conflitivas e demonstram o gosto, a satisfação a realização que a profissão traz, apesar das dificuldades e da tristeza. “Indisciplina porque foi o que eu mais encontrei na escola que eu ensinei que era de periferia. Então, os alunos bastante indisciplinados.” (VERMELHO ALIZARINA – TALP).

E frustração porque muitas vezes eu vejo que às vezes as pessoas entram num curso de inglês só só pra tirar carteira de estudante, só pra só pra dá satisfação pros pais. Então, muitas vezes todo esse esforço é jogado descarga abaixo assim e isso me deixa muito triste também, mas são só algumas pessoas, felizmente, né? Pois é. (AZUL ÍNDALO – TALP).

Eu acredito que eu posso dividir em três. A questão da sala de aula a dificuldade com o aluno: transmitir conhecimento, a própria questão de você adequar aquilo que você está passando. [...]. A questão dos valores, né? Porque as escolas, porque assim não tem esse valor, não é? Que você tem que ganhar, por isso. E a dificuldade é justamente de ahaaa de de está em vários lugares e ter que se desdobrar pra tá pra ganhar um pouco melhor, né? Ter que trabalhar em outros lugares. (VERDE ESMERALDA – TALP).

Esses Campos semânticos nos indicam que, ao serem estimulados a pensar sobre “Ensinar”, os participantes demonstram a necessidade de uma melhor formação pedagógica. Isso fica expresso em falas, como “Você dá aula, tem que ter muita paciência pra aguentar, às vezes, algumas situações que você não tá preparado.” (AMARELO AÇAFRÃO – TALP). E, ainda,

A satisfação que eu tenho com o meu trabalho independente dos valores, da da questão financeira, assim eu me sinto satisfeita mesmo com a dificuldade salário pequeno, mesmo com a dificuldade de desenrolar na sala de aula, é a questão de de de transmitir o conhecimento pro aluno. (VERDE ESMERALDA – TALP).

A escuta e análise das justificativas das evocações e das palavras evocadas, são indícios de que parte desses licenciandos vislumbra a possibilidade a aquisição de conhecimentos específicos dessa área, na formação em nível superior, enquanto que outros desejam somente ser portador de um diploma de curso superior.

Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que, através da formação que estão passando, percebem e destacam a importância de concepções modernas – como exemplo de perspectiva dessas concepções, podemos citar a do Letramento – para a construção e desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem de seus discentes. Contudo, seus discursos ainda estão repletos de marcas do Ensino Tradicional pelo qual passaram quando estudantes e em alguns momentos ainda o vivenciam na Universidade. Sobre essa discussão, Andrade, G. [sic] (2003, p. 119) discorre que

A idéia de transmissão de conhecimentos está muito relacionada à concepção circulante de ensino tradicional, educação bancária, depósito de conhecimentos. Essa idéia é veementemente rejeitada pelas concepções, também circulantes, de uma educação mais preocupada com o processo de aprendizagem do aluno e suas formas de construção do conhecimento.

A respeito do Ensino Tradicional, Libâneo (1991, p. 61) explica que

[...] prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto do conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial.

Sobre o fazer docente e as repercussões de uma visão duradoura e tradicional de transmissão do conhecimento, Freire (2002) chama a atenção de que

*Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento [sic] (FREIRE, 2002, p. 52, grifos do autor).*

Esse posicionamento de Freire (2002) pauta-se numa crítica e sugestão para a formação do professor. O autor defende que o docente deve ser crítico, reflexivo, comprometido, responsável, consciente e interativo, além de respeitar o discente, estudar e fazer uso de cotidiano para a construção do conhecimento sistematizado.

O conflito e rejeição do Ensino Tradicional perpassam o discurso circulante e racionalizado do professor, mas a sua prática e descrição não racionalizada são repletas de exemplos e uso dessa forma de ensino. Em nossa pesquisa, não é diferente; os licenciandos demonstram essa construção identitária conflitiva ao apresentarem o ensino como transmissão, exemplo dessa tendência de ver a educação, numa visão que Freire descreve como bancária, está em “[...] inevitavelmente você tem um conhecimento mais abrangente do que esse aluno e você tá ali pra passar isso.” (AZUL TURQUESA – TALP).

Entretanto, concomitantemente, destacam a importância de considerar a vivência e conhecimento que os estudantes já possuem; bem como descreverem que o conhecimento deve ser construído junto ao discente e este deve utilizá-lo como prática social – elementos de uma forma moderna de ver o processo de aprendizagem e construção do conhecimento: como a do Letramento. Práticas baseadas nessa forma de ver o ensino e a aprendizagem consideram

[...] a necessidade de que a escola ofereça aos alunos, desde os primeiros momentos, oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, revestidas de significado, nas quais se busca a interação com o outro. Nesse sentido, a noção de **práticas de letramento** como usos sociais da leitura e da escrita é o pano de fundo de qualquer ação pedagógica no campo da linguagem (e em outros campos também). (BRASIL, 2008, p. 6, grifos do autor).

Dessa forma, podemos dizer que “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2002, p. 20) e ainda que seu contexto pode ser entendido “[...] como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]” [sic] (SOARES, 2003, p. 14).

A partir do exposto, podemos destacar que o Letramento tem como base a relação do aprendizado da língua com o uso nas práticas sociais. Esses pontos são levantados pelos licenciandos em falas como a que segue.

[...] e você como pessoa de letras que passa quatro anos aqui [Universidade] se esforçando, você deve ter na consciência que de é que o aluno não é uma tabua rasa, você tem que realmente levar em consideração tudo tudo tudo meio em que ele vive, a informação que ele já traz da vida, o conhecimento novo, a melhor maneira de passar esse conhecimento, enfim, o aluno tem que ser realmente o foco, ooo protagonista do conhecimento. E aprendizagem seria exatamente isso você ir pra sala de aula não pra fazer com que o aluno decore ou algo do tipo, mas que ele tenha aquele conteúdo como uma prática social que ele possa realmente levar o conteúdo pra vida, tudo o que ele aprendeu realmente durante a sua vida ele saiba como utilizar. (AMARELO MILHO – TALP).

Mesmo entendendo a importância da participação ativa do discente, em sua aprendizagem a marca de construção conflitiva da forma de ver a educação está evidente em falas como a que apresentamos acima e a que segue.

[...] ensinar exige que você tenha conhecimento, existem conteúdos, capacitação que ser professor num num não é apenas ééé decorar aquilo que está no livro didático e transmitir pros alunos, e até mesmo não ter conhecimento e não dá aula, como tem o ditado, né? Fingir que tá dando aula e os alunos fingir que tão aprendendo e na verdade nem acontecer nem um dos dois, né? Nem os alunos aprende nem o professor sabe o conteúdo e a partir daí vem os cálculos da educação, esses cálculos que tem, né? Essas médias baixas nos exames nacionais. (VERDE ASPARGO – TALP).

Nessa fala, fica clara a relação conflitiva na construção da visão de educação, ao mesmo tempo que considera a relação professor-aluno como vertical, na qual o professor sabe mais e passa esse conhecimento para o discente. Há marcas de crítica ao Ensino Tradicional, como “[...] não é apenas ééé decorar aquilo que está no livro didático [...].” (VERDE ASPARGO – TALP) ou “[...] e não dá aula, como tem o ditado, né? Fingir que tá dando aula [...].” (VERDE ASPARGO – TALP). Apesar dessas críticas a postura apresentada a de que o professor detém um conhecimento que deve ser passado ao aluno, é uma visão que caracteriza o ensino tradicional, gerando vários conflitos, já que, no discurso circulante, não é consentido ao professor ser tradicional, ter pontos de vistas ou adotá-los em sua prática pautados no Ensino Tradicional.

Para a Teoria das Representações Sociais, construir um conceito ou um conhecimento é marcada pela maneira como o sujeito se constitui enquanto ser humano e

Em sua teoria, Moscovici se preocupa em entender como as pessoas partilham o conhecimento e defende que a partir da construção social dos processos simbólicos e das condutas, que são guias das ações dos indivíduos, é que os sujeitos conhecem o mundo e constroem suas realidades. (SILVA, A., 2007, p. 48).

Isto porque a identidade e as representações sociais são co-construídas e compartilhadas em um grupo a partir de processos de comunicação e interação que são “[...] inter-cruzados por novos objetos ou modificações nas significações destes objetos.” (SILVA, A., 2007, p. 51).

Para Moscovici, a constituição do sujeito e sua elaboração do conhecimento a partir da relação dialética entre individual e social, sujeito e objeto, é uma co-construção social, propondo uma teoria que possibilita a convergência das ciências humanas e sociais. Uma vez que, para TRS, as representações sociais são construídas na relação entre o individual e o social, ou seja, constroem-se e se transformam na troca e na interação social, marcam o pensamento não só do indivíduo, como também do grupo. Dessa forma, podemos dizer que as representações sociais caracterizam o estilo de pensamento dos membros de um grupo social e são códigos implícitos e apreendidos o tempo todo, constituindo-se e distinguindo-se a partir das formas de pensar e agir do grupo frente a um determinado objeto. Isto porque

[...] se constituem em um instrumento exploratório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com o modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. [sic] (MOSCOVICI, 2005, p. 49).

Isso oferece uma dinamicidade ao conceito que deve ser entendido como construções sociais, inconscientes, dinâmicas, variáveis, mutantes e mutáveis, guias de ação, tendo como componentes os saberes populares, o senso comum e elementos das ciências, religiões e ideologias.

Apreende-se, assim, a subjetividade que impregna a vida humana porque, como observa Jodelet (2001, p. 22), “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto [...]”. Para Silva, Domingos Sobrinho e Andrade [sic] (2007, p. 123) que trazem a discussão moscovicianiana da TRS,

A atividade representativa envolve dois processos: a objetivação e a ancoragem. Por objetivação entende-se o processo de transição dos conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, contribuindo para edificar o núcleo imaginante da representação. Através da ancoragem se observa como o objeto se insere numa determinada rede de significação e se relaciona com os contextos sociais.

Desse modo, percebemos a importância de entender como os indivíduos pensam e constroem as redes de significações no seu grupo de pertença. No nosso caso, como os professores estão pensando a formação e a atuação pedagógica? Como agem diante das mudanças estruturais e legais que ora vivenciam? O que é ser professor para eles? O que significa ensinar? Como ensinam? São questões um tanto subjetivas que trazem à tona aspectos objetivos e subjetivos simultaneamente. A partir do estudo das representações sociais, é possível nos aproximarmos dos sentidos atribuídos pelos licenciandos ao objeto investigado.

Isso nos ajuda a entender o que dizem os licenciandos, que querem adentrar e/ou estão nesse mercado de trabalho, sobre como pensam a docência. “Trata-se de um conhecimento do senso comum, distinto, portanto, do conhecimento científico, mais igualmente legítimo, cabendo a investigação científica descrevê-lo, analisá-lo e explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamentos.” (SILVA; DOMINGOS SOBRINHO; ANDRADE, 2007, p. 124).

Os licenciandos estão em processo de formação na universidade na busca da titulação em nível superior para melhor atender às demandas do mercado de trabalho. Nas trocas e comunicações, eles, com base nas experiências que vivenciaram e ainda vivenciam enquanto estudantes e/ou professores, constroem suas representações sociais.

A partir da hipótese de que esses licenciandos possuem uma representação pautada em uma construção conflitiva entre a visão de Ensino Tradicional e concepções de ensino e aprendizagem mais modernas, podemos perceber que esse conflito possui raízes históricas, sobre as concepções e vivência do ensinar e do aprender, como descreve Gómez (2000, p. 27)

Habitualmente, consolidou-se uma forma mecânica, simplista e hierárquica de transferência desde o conhecimento disciplinar, na verdade desde o conhecimento psicológico, para a organização e o desenvolvimento da prática didática. Em particular, nas últimas décadas, generalizou-se a pretensão de estabelecer uma dependência direta dos modelos de intervenção didática em relação aos princípios e conceitos que se derivam das teorias da

aprendizagem. Apesar de essa pretensão ter-se demonstrado inútil e estéril desde as exigências concretas dos profissionais, no mundo da ‘academia’ continua se mantendo a ilusão da possibilidade de estabelecer nas ciências humanas, e em particular no âmbito educativo, o mesmo ou semelhante esquema de transferência mecânica da teoria para a prática que se estabelece entre as ciências físicas e suas correspondentes tecnologias.

Como expressam as falas dos licenciandos, a visão de Ensino Tradicional foi, por eles, vivenciada durante seus estudos e até mesmo hoje nas práticas de alguns professores durante o estudo universitário; já as concepções modernas são apresentadas na Academia, e o conflito é reforçado algumas vezes por alguns docentes que, apesar de apresentarem um discurso que reflete as concepções modernas, não as praticam, ou seja, alguns professores da universidade também reforçam e praticam o Ensino Tradicional porque trabalham numa perspectiva de Ensino Tradicional apesar de apresentarem, em suas disciplinas e discursos, Concepções Modernas de ensino e de aprendizagem, formas como o professor pode e deve trabalhar.

Sacristán e Gómez (2000) descrevem que essas concepções modernas “[...] ao pretender o desenvolvimento reflexivo, se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional [...]” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 365). Apesar de indicarem esse conflito, os licenciandos demonstram acreditar que as concepções de ensino e aprendizagem mais modernas devem ser por eles utilizadas em suas práticas. Com os resultados apresentados no próximo capítulo, poderemos confirmar se as hipóteses aqui levantadas são válidas. Contudo, vale ressaltar que não podemos afirmar que as práticas desses licenciandos são modernas ou tradicionais, uma vez que não observamos essas práticas em função da delimitação de nosso objeto de estudo e da metodologia utilizada.

### Capítulo 3 A batida do pente: o PCM e a representação social de ensinar





Neste capítulo **A batida do pente: o PCM e a representação social de ensinar**, procuramos entender o processo de construção de ser professor e os sentidos que esses licenciandos atribuem ao ensinar, considerado como parte inicial de nossa análise as justificativas dos participantes da pesquisa para suas classificações e categorizações das palavras utilizadas no PCM, além das hipóteses que levantamos no capítulo anterior. Essa parte recebeu o nome de batida do pente porque, em um tear, o pente está preso à frente e tem movimento de vaivém; quando ele vem à frente, encosta a última trama inserida no remate e, quando recua, propicia a inserção da trama seguinte. A partir desse movimento de idas e vindas, de arremates e novas inserções, fomos construindo o nosso tecido.

O grupo investigado nessa parte da pesquisa, como expresso anteriormente, foram 50 licenciandos do Curso de Letras da UFRN das mesmas habilitações que os participantes da Associação Livre de Palavras (ver a Tabela 5). Novamente, o número da habilitação em Língua Portuguesa e Literatura foi maior que as demais habilitações por essa habilitação ter turmas matutinas e noturnas, enquanto que as outras duas habilitações só possuem turmas no horário da manhã.

**Tabela 5 – Distribuição dos participantes do PCM por habilitação, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Habilitações	Número de licenciandos	Porcentagem
Letras Língua Portuguesa e Literatura	30	60%
Letras Língua Francesa e Literatura	10	20%
Letras Língua Inglesa e Literatura	10	20%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Como mostra a Tabela acima, 60% de nossos participantes do PCM são da habilitação Língua Portuguesa e Literatura. O motivo desse número ser maior que o das outras duas habilitações foi explicado anteriormente. Durante a coleta de dados, buscamos manter o percentual dos dois turnos da habilitação de Língua Portuguesa e Literatura iguais, ao final da

coleta, mesmo com as inversões<sup>7</sup> de turnos dos licenciandos, conseguimos atingir essa meta e obtivemos 15 participantes com matrículas matutinas e 15 com matrículas noturnas.

**Tabela 6 – Distribuição dos participantes do PCM por gênero, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Gênero	Número de licenciandos	Porcentagem
Feminino	32	64%
Masculino	18	36%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

No que diz respeito ao gênero dos participantes do PCM, podemos perceber que a maioria é feminina, com mais de 60% da amostra e que, apenas, 36% dos participantes é do gênero masculino. Sobre a idade apresentada na Tabela 7, temos que os participantes do PCM são, em sua maioria, jovens adultos, quase 100% da amostra está entre 19 e 29 anos e apenas 10% possuem entre 30 e 51 anos.

**Tabela 7 – Distribuição dos participantes do PCM por idade, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Idade	Número de licenciandos	Porcentagem
19 a 29	45	90%
30 a 40	4	8%
41 a 51	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

<sup>7</sup> Por inversões, queremos dizer que os licenciandos têm matrícula de curso noturna, por exemplo, mas estavam matriculados em disciplinas no turno matutino e vice-versa.

A Tabela 8 nos mostra a distribuição dos participantes de acordo com o período do Curso em que estão matriculados. Nessa Tabela, podemos observar que todos os participantes passaram da metade do Curso e um pouco mais de 50% dos participantes estão no 6º e 8º períodos.

**Tabela 8 – Distribuição dos participantes do PCM por período, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Período	Número de licenciandos	Porcentagem
6º	19	38%
7º	7	14%
8º	12	24%
9º	8	16%
10º	4	8%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Sobre o tempo de prática docente, mais da metade dos participantes tem menos de 5 anos de atuação como professor e 16%, mesmo estando nas disciplinas de prática e estágio, ainda não têm experiência. Apenas 6% têm entre 6 e 11 anos de prática docente.

**Tabela 9 – Distribuição dos participantes do PCM por tempo de prática docente, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Tempo de prática docente	Número de licenciandos	Porcentagem
Não tem experiência	8	16%
1 mês a 5 anos	39	78%
6 a 11 anos	3	6%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Essa prática docente ocorreu predominantemente na Rede Pública, apenas em torno de 30% é da Rede Privada. Essa distribuição é bem diversificada como Estadual e Municipal; Estadual e Federal; Privada, Estadual e Federal; Privada e Estadual; Privada e Municipal; Privada, Municipal e Estadual. No que se refere ao Nível de Atuação, mais de 50% atuam ou atuaram no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); os demais níveis em que os licenciandos atuaram ou atuam foram: Cursinho de idiomas, Apoio escolar, Monitoria, Educação Infantil e Ensino Superior.

**Tabela 10 – Distribuição dos participantes do PCM por Rede de Instituição, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Rede de Instituição	Número de licenciandos	Porcentagem
Não tem experiência	8	16%
Estadual	15	30%
Municipal	3	6%
Privada	9	18%
Federal	2	4%
Estadual e Municipal	1	2%
Estadual e Federal	1	2%
Privada, Estadual e Federal	1	2%
Privada e Estadual	7	14%
Privada e Municipal	2	4%
Privada, Municipal e Estadual	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

**Tabela 11 – Distribuição dos participantes do PCM por nível de atuação, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Nível de atuação	Número de licenciandos	Percentagem
Não tem experiência	8	16%
Ensino Fundamental	7	14%
Ensino Médio	10	20%
EJA	1	2%
Cursinho (idiomas)	6	12%
Monitoria	1	2%
Ensino Fundamental e Médio	10	20%
Ensino Fundamental, Médio e EJA	1	2%
Ensino Médio e Superior	1	2%
Ensino Fundamental e EJA	1	2%
Ensino Médio e EJA	1	2%
Apoio escolar; Educação Infantil; EJA	1	2%
Ensino Médio e Cursinho (idiomas)	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

## **A Análise multidimensional**

Como explica Roazzi (1995), para a análise do PCM fundamentado em julgamentos de similaridades, é possível usar a escalagem multidimensional para analisar os dados e, no mesmo texto destaca, a importância da análise multidimensional nos estudos desenvolvidos no mundo complexo onde vivemos hoje.

Bryan (2008, p. 13) destaca que “[...] o ponto principal de uma análise multivariada é considerar várias variáveis relacionadas simultaneamente, sendo todas consideradas igualmente importantes, pelo menos inicialmente.”. Segundo o autor,

*O escalonamento multidimensional começa com dados sobre algumas medidas de distâncias entre um certo número de objetos. Destas distâncias, é então construído um mapa mostrando como estes objetos estão relacionados. Essa é uma técnica útil, pois muitas vezes é possível medir o quão distante*

estão pares de objetos sem ter nenhuma idéia de como estes objetos estão relacionados num sentido geométrico. [sic] (BRYAN, 2008, p. 25, grifos do autor).

Esse tipo de análise nos ajuda a visualizar a forma como os participantes classificaram e categorizaram as palavras do PCM. Bryan (2008, p. 25) expressa que

[...] o escalonamento multidimensional pode ser usado para produzir um tipo de mapa do relacionamento entre grupos. Com um mapa unidimensional, os grupos são colocados ao longo de uma linha reta. Com um mapa bidimensional, eles são representados por pontos em um plano. Com um mapa tridimensional, eles são representados por pontos dentro de um cubo.

Na análise multidimensional que fazemos para o PCM, a MSA e a SSA, os dados são transformados em mapas do tipo euclidianos bidimensionais. Para chegarmos a esses mapas, lançamos as variáveis, as classificações e categorizações que os participantes fizeram em um programa de computador chamado *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*®. Nessa pesquisa, utilizamos versão 17.0 para *Windows* desse programa em nossos dados. Porém,

Atualmente temos a nosso dispor inúmeros programas de computador utilizados para análise de dados de pesquisa. Existem também boas razões para que, entre as opções disponíveis, nossa escolha recaia sobre um programa como o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*®. Em primeiro lugar, o SPSS é um programa extremamente confiável não só pela qualidade dos resultados que produz, mas também por sua estabilidade no ambiente *Windows*. Em segundo lugar, ao contrário de muitos de seus concorrentes, o SPSS é um programa bastante difundido podendo ser encontrado em praticamente qualquer instituição que tenha tradição em pesquisa. (WAGNER; MOTTA; DORNELLES, 2004, p. 11, grifos dos autores).

Nossa escolha por esse programa pautou-se em critérios, tais como: a geração de análises estatísticas simples e avançadas; criação de tabelas e gráficos que resumem os dados; gerar modelos de representação multivariável e a sua disponibilidade em várias plataformas, inclusive em *windows*. Como explicam Wagner, Motta e Dornelles (2004, p. 13, grifos dos autores).

O SPSS é um poderoso programa utilizado para executar análises estatísticas, manipular dados e gerar tabelas e gráficos que resumem os dados. As análises que podem ser executadas vão desde simples estatísticas descritivas como média, desvio-padrão e tabelas de frequências até métodos avançados de inferência estatística como análise de variância, modelos de regressão multivariável, análise fatorial e outros. O SPSS ainda dispõe de ferramentas para a manipulação de dados (recodificação e criação de novas variáveis), procedimentos para a combinação de diferentes bancos de dados, bem como diversas formas de resumir e apresentar dados em tabelas e gráficos. O SPSS está disponível em diferentes plataformas: *Windows*, *Macintosh* e *UNIX*.

Após o lançamento dos dados no SPSS, foram gerados os mapas, da Classificação Livre e da Classificação Dirigida. Esses mapas foram analisados a partir de análises multidimensionais, a MSA para a Classificação Livre e a SSA para a Classificação Dirigida. Na MSA, observamos as dissimilaridades das palavras representadas pelas distâncias entre elas no mapa; nessa análise, o programa compara os agrupamentos dos participantes. Já na SSA, observamos as similaridades das palavras, quanto mais próximas estiverem as palavras mais semelhantes foram as categorizações realizadas pelos participantes.

### **A Análise Escalonar Multidimensional**

A MSA foi utilizada para análise dos dados gerados pela Classificação Livre do PCM de estímulo “Ensinar”. Como explicamos anteriormente, os participantes receberam as cartelas, manusearam-nas e formaram grupos. Esses agrupamentos foram lançados no SPSS e geraram o mapa que segue (Figura 2).

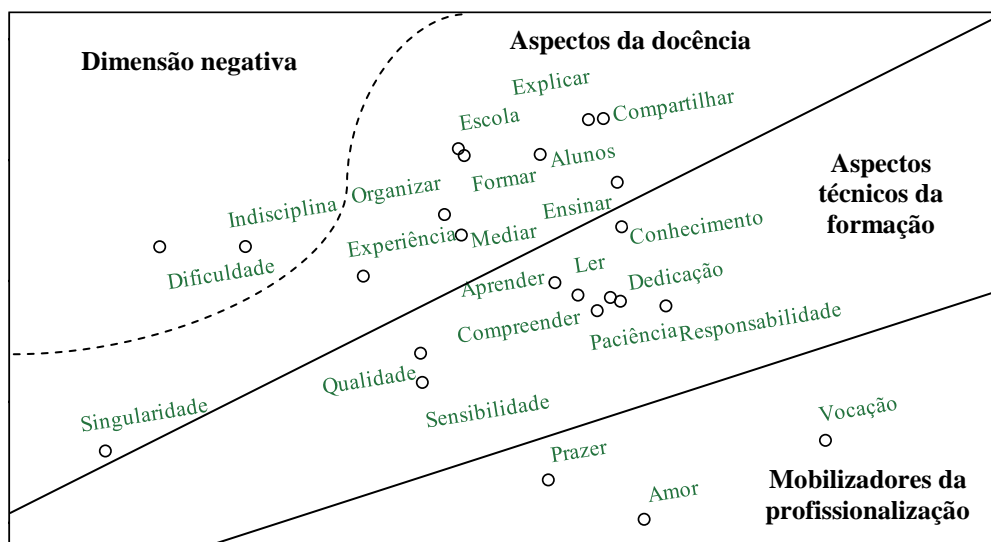


Figura 2 – Análise MSA da Classificação Livre

Stress = ,19490    Squared correlation (RSQ) = ,83929

Para análise desse mapa, é preciso entender que “O tratamento dos dados a partir da análise MSA, via comparação dos sujeitos por intermédio das escolhas dos itens, leva-nos a considerar as categorias atribuídas para cada um por cada participante.” (BRAZ, 2009, p. 200). Roazzi (1995) expressa que essa análise não é somatória, mas sim uma comparação de item (palavra) a item (palavra), considerando o todo do agrupamento.

Nesse sentido, ao analisarmos o mapa acima com base nas justificativas dos participantes, o dividimos em três regiões: Aspectos da docência, Aspectos técnicos da formação e Mobilizadores da profissionalização. A primeira região tem uma sub-regionalização denominada de Dimensão negativa.

Na parte superior do mapa, está a região denominada de Aspectos da docência, que tem uma sub-regionalização chamada de Dimensão negativa. As palavras que compõem essa região são **Singularidade, Formar, Experiência, Alunos, Mediar, Escola, Ensinar, Explicar, Organizar e Compartilhar**; já na sub-região, estão **Dificuldade e Indisciplina**. Nessa região, estão os elementos que remetem ao exercício do magistério, à prática; por isso, ela recebeu esse nome. As palavras que fazem parte da sub-região atribuí-lhe o nome de Dimensão negativa pelo sentido negativo que são empregados durante as justificativas.

As palavras **Sensibilidade, Aprender, Ler, Compreender, Dedicação, Conhecimento, Paciência, Qualidade e Responsabilidade** referem-se aos elementos ligados à formação, assumem sentidos mais vinculados com aspectos intrapessoais ou necessários



durante o Curso. Por isso, essa região localizada parte próxima ao centro do mapa, recebeu o nome de Aspectos técnicos da formação.

Na parte inferior do mapa, está a região Mobilizadores da profissionalização; nela, temos as palavras **Prazer, Amor e Vocação**. Essas palavras estão ligadas ao viés profissional que os licenciandos atribuem ao ensinar.

A primeira região compreende elementos que dizem respeito ao trabalho docente e ao ambiente escolar; dentre eles, está a palavra **Escola** que assume o sentido de local de formação, espaço físico, instituição, ambiente de partilha, contexto e lugar de trabalho, porém alguns licenciandos destacam que o ensino não ocorre só nesse local e que é possível ensinar e aprender em diferentes espaços.

[...] a escola faz parte do espaço físico, assim, eu nem vejo como um ambiente voltado para o ensino, como eu disse, o ensino pra mim tá em qualquer outro lugar, em qualquer outra situação, então a escola, representa muito o espaço físico em que o objetivo seria todas essas ações né, ensinar, aprender, etc. (AZUL AÇO – PCM/CL).

Segundo grupo eu coloquei escola, formar, mediar, conhecimento, ler, compreender. Porque queira ou não a escola ainda é o espaço em que a gente, o espaço pelo menos assim de aprendizagem socialmente, a escola ainda exerce um papel muito forte na formação das pessoas, a escola e os alunos e as pessoas que frequentam. Quando eu venho pra, eu acho que num curso de idiomas a gente também forma, quando você conhece uma outra língua, você vive também, você conhece melhor a sua, você conhecer melhor a sua cultura, então também é um espaço de formação [...]. (VERMELHO URUCUM – PCM/CL).

Essa perspectiva de ver a escola como um dos espaços de ensino e de aprendizagem e não como único é reflexo não só da atuação desses licenciandos em diferentes espaços formativos, como cursinhos de língua, monitoria na Universidade e aulas de reforço, mas também uma forma de desinstitucionalizar o ensino. Nessa etapa da pesquisa, eles realizam os agrupamentos sem critérios postos pelo pesquisador e não apresentam a dimensão de escola enquanto instituição ou de ensino formal.

O elemento **Formar** é um dos mais próximos de **Escola** e isso ocorre pelos agrupamentos realizados em que associam a escola como espaço de formação; outro sentido atribuído a **Formar** refere-se ao papel que os licenciandos designam para professor de ser formador de opinião crítica – semelhante ao sentido mencionado na Associação Livre de

Palavras – e, à formação pessoal e acadêmica que ocorre com os licenciandos na Universidade.

E o outro, o último grupo né, o que seria o último grupo é a questão, mais eu pensei mais na questão burocrática da educação, você tem a escola que a obrigação dela é formar pessoas. Então ela tem essa responsabilidade, mais é e explicar o conteúdo né, de ensinar, então a criança o papel da escola mesmo é ensinar a criança, é de ensinar a criança a ler e escrever, a formar cidadão, coisas desse tipo [...]. (VERDE FLORESTA – PCM/CL).

[...] formar também envolve dedicação, tanto se eu estou me formando, se este ato é para mim mesmo, quanto exige dedicação para formar o outro, e requer também responsabilidade porque principalmente se eu estou formando outra pessoa, e eu tenho a compreensão de que o professor ele é um formador de opinião, então ele tem que ter muito responsabilidade na hora de formar o seu aluno, seja numa faculdade, no ensino fundamental, no ensino médio. (VERDE LIMA – PCM/CL).

Sobre o sentido conferido ao elemento **Alunos**, podemos destacar que, para os licenciandos, esse elemento está junto com a escola, são pessoas em formação e que estão aprendendo, mas também ensinam; segundo os licenciandos, o professor aprende para compartilhar e passar para os alunos o conhecimento; bem como podem ocorrer que esse professor seja exemplo para eles, devido às suas carências e realidades difíceis. Portanto, é preciso que o professor considere o jeito de ser de cada aluno, as particularidades, as singularidades, os problemas, a vida e as dificuldades; outro ponto que destacam sobre os alunos são as formas indisciplinadas com que agem pelos motivos acima expressos e muitas vezes fazem isso chamando a atenção ou se fecham; em sua maioria, esses alunos são crianças e/ou adolescentes.

É necessário que você tenha a responsabilidade porque você está ali, você tem pessoas nas suas mãos e essas pessoas você tem o compromisso de formar essas pessoas, você tem que ter dedicação, como eu já tinha falado antes, a sensibilidade para o ensinar, você tem que ter uma boa capacidade para lidar com os alunos em si, porque cada um deles tem as suas singularidades, você tem que ter paciência para as situações que possam acontecer, principalmente se sejam essas situações adversas como os quesitos de indisciplina que na escola de hoje a gente sabe, é bem real, como os alunos se comportam em determinadas escolas, principalmente as escolas públicas. (AZUL ALICE – PCM/CL).

Os licenciandos apresentam o elemento **Explicar** como função docente e, para eles, “[...] explicar é você dá a sua aula, passar o que você acredita pra aquele aluno sempre, às vezes você tem que ser imparcial, mas você tem que fazer uma coisa assim com vontade, e é uma grande responsabilidade [...].” (VERDE SÉPIA – PCM/CL). Já o elemento **Compartilhar** é expresso como a partilha de conteúdos e experiência entre professor e aluno. O elemento **Ensinar** é entendido como ofício, atividade de formar pessoas e os licenciandos destacam a diferença semântica entre ensinar e educar; ensinar seria sinalizar o caminho e educar construir o conhecimento, como expressam em

A diferença entre ensinar e educar é que basicamente a semântica da palavra é sinal, você sinaliza um caminho pra o aluno então basicamente você dizer o que o aluno tem que fazer, educar não, você é como que você construiu o conhecimento junto com o aluno, então ao invés de você ser o dono da verdade você simplesmente indica o que tem que ler e o que fazer pra tirar a nota, você que na maioria dos casos acaba acontecendo isso, você ajuda o aluno a construir o próprio conhecimento [...]. (VERDE ESCURO – PCM/CL).

[...] enfim, compartilhar com alguém, então o mais interessante pra mim de você adquirir o conhecimento é que você pode compartilhar-lo com outras pessoas, no caso, seus alunos, não só seus alunos, mas as pessoas que estão ao seu redor, as pessoas que fazem parte da mesma comunidade que você. (AZUL ALICE – PCM/CL).

[...] é uma grande maravilha que é ensinar e aprender ao mesmo tempo, eu não sou apenas um passador de conhecimentos, sou também um recebedor, eu muito aprendo com eles, eu muito aprendo com os alunos, como também ensino, então é uma troca como mediador, então estou nesse intermédio mesmo, entre, são duas realidades, a minha e a deles, o conhecimento deles aos meus, e isso a gente consegue ter qualidade na aula, percebi isso no ano, todos os dias assim, eu percebia isso. (VERDE OLIVA – PCM/CL).

Cabe destacar que entendemos que ensinar não é só transmitir, é ensinar a viver, a transformar a mente e o conhecimento (MORIN, 2009). E ainda como diz Rios (2008, p. 52),

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação [...].  
O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas ‘o começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá’ (OAKESHOTT, 1968: 160).

Penso que é importante ir além da metáfora da semente e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura.

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas.

Freire (2002, p. 134, grifo do autor) destaca que:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Não podemos afirmar que o conceito apontado pelos licenciados trata-se de correto ou errado, pois, como enuncia Moscovici (2011, p. 555), “a fecundidade provém do fato de que nenhuma ciência tem razão em considerar a sua explicação como exclusiva, sendo os fenômenos que devem ser explicados praticamente os mesmos, mas observados em escalas diferentes.”.

Um dos sentidos atribuídos ao elemento **Mediar** é próximo ao conceito vygotskiano, como o que expressa Silva, A. (2007, p. 15) “Mediação – é um processo de intervenções no qual os envolvidos colaboram entre si para a apropriação do real (lembranças, experiências, avisos).”, ao assumirem esse conceito os licenciandos remetem a interação dos alunos com a construção do conhecimento com a ajuda do professor ou de outros alunos; esse elemento também é entendido como guiar os alunos e intervir em conflitos, acontecimentos e interações, como em “[...] e o mediar tem haver com aquela questão de ter uma briga na sala de aula com alguém, em uma dessas hipóteses, você saber se colocar no seu lugar de professor, mediar a situação [...]” (AMARELO CAQUI – PCM/CL). Para o elemento **Organizar**, os licenciandos o relaciona com a hierarquia existente na escola, ambiente escolar e o fato de o professor ter que ser organizado para desenvolver um bom trabalho.

[...] então pra isso você vai ter que se organizar de uma forma que consiga dá aula, consiga observar as reações do aluno, falando isso na prática, porque eu não tenho experiência em sala de aula, e se a pessoa se organizar vai ter uma

qualidade de ensino, e nesse ponto eu sou muito organizada, eu gosto de tudo no seu devido lugar, eu gosto de planejar direitinho a aula, não que eu vá seguir aquilo rigorosamente porque eu sei que não é possível [...]. (VERDE SÉPIA – PCM/CL).

E a organização enquanto hierarquia, organização, enfim, que existe as dificuldades no campo da escola, dificuldades de materiais, dificuldades até mesmo de socialização enfim de estrutura e o lugar onde existem trocas de experiências, também existe indisciplina como em qualquer lugar, e o lugar de responsabilidade, responsabilidade de todos que ocupem que fazem a escola, responsabilidade do professor, de ensinar, do aluno, de aprender, do coordenador, de mediar, de cuidar, enfim então existe o campo da escola enquanto instituição, e existe o grupo ensinar, o grupo de ensinar já tá com o professor [...]. (VERDE PRIMAVERA – PCM/CL).

Para o elemento **Experiência**, os licenciandos o interpretam como fruto da prática, como na fala que segue “[...] eu acho que vocação está relacionado a experiência, muitas vezes no começo a gente não sabe se tem vocação, requer um pouco de tempo, de pratica, de experiência no que você tá fazendo pra saber se realmente é aquilo.” (AZUL CELESTE – PCM/CL). Sobre o elemento **Singularidade**, destacam os sentidos de simples, único, singular, bem como o relaciona ora aos alunos ora ao professor. Ao remeter para o primeiro, ressaltam a importância de respeito às diferenças de cada aluno, por exemplo, “Tem que prestar atenção a singularidade de cada aluno, tem que ter amor por eles e sensibilidade pra entender os seus problemas.” (VERMELHO TRIÁSSICO – PCM/CL). Cabe, ainda, destacar que alguns licenciandos não atribuíram sentido a esse elemento, como em “[...] Singularidade, não sei nem dizer não, simplesmente eu exclui.” (AZUL COBALTO – PCM/CL).

Na sub-regionalização da primeira região, encontramos palavras que remetem a aspectos negativos da docência e do trabalho docente. Os elementos dessa sub-regionalização apresentam alguns conflitos com os quais os licenciandos se deparam mesmo sem ter experiência docente e os sentidos atribuídos a esses elementos são conflitivos. A palavra **Indisciplina** assume o sentido ora relacionado ao professor (referindo-se a algo que o professor não deve ser) ora ao estudante (fazendo menção ao comportamento desse em sala de aula). Sobre a relação entre esses elementos, podemos citar

Grupo 3: indisciplina e dificuldade. Pra mim indisciplina e dificuldade são totalmente relacionadas, a gente tem dificuldade quando a gente age indisciplinar em relação a algo, se a gente tiver disciplina, tiver um tipo de

comportamento que você tiver consciência do que está fazendo, então a dificuldade não vai ser presente. (AZUL AÇO – PCM/CL).

Já sobre a palavra **Dificuldade**, faz referência aos problemas e agravantes pelos quais os licenciandos passam durante suas experiências nas escolas. Cabe destacar, como apresentamos nas análises dos sentidos atribuídos às palavras evocadas na Associação Livre de Palavras, que esses dois elementos também remetiam a esse aspecto negativo e conflitivo da profissão. Essas palavras, algumas vezes, foram excluídas pelos licenciandos e esses alegaram em suas justificativas que esses elementos não tinham relação com os demais grupos. “[...] sempre aparecem dificuldades, obstáculos, e como resultado disso nós temos a experiência.” (VERDE LIMA – PCM/CL).

Indisciplina eu deixei aqui sozinha porque eu não sabia bem onde colocar, não sei se eu diga da indisciplina da escola, se a escola não se importa totalmente pra suas responsabilidade e deveres, às vezes também existe a indisciplina daqueles alunos, que não tão ai com nada, não se importa não ver o quanto é precioso a escola o conhecimento adquirido, o quanto a escola pode fazer falta no futuro não sei bem o que falar sobre isso. (VERMELHO JAMBO – PCM/CL).

Aí eu passo pra o 5, grupo 5 que seria indisciplina, eu não sei bem, eu acho que indisciplina foi a palavra que eu coloquei num grupo só porque eu não sabia, eu não sei se eu posso relacionar, na hora eu não sabia em que relacionar essa indisciplina, talvez eu pudesse relacionar a indisciplina dos alunos, do cumprimento das tarefas, no respeito dos horários e tudo, sempre existe, acho que eu vou relacionar a isso [...]. (VERMELHO URUCUM – PCM/CL).

[...] imagine vários anos seguidos e a dificuldade de desmotivar, eu não tenho sei lá, retroprojeto pra fazer uma aula diferente né, pra falar nisso tinha televisor, tinha DVD, mais não tinha um ar condicionado, era quente a escola, barulhenta, por que às vezes não tinha aula, ficavam os alunos em volta, não conseguia dar aquela qualidade de aula que a gente planejou, que a gente sonhou em casa, que seria legal aquela aula, aí aquele barulho, aquele calor, impaciência né, enfim, nossa! Vou encarar isso todo dia, pro resto da minha vida, encarar isso aí, sei que é uma dificuldade múltipla assim, ela existe mais não deve ser levada como a principal coisa né, sabe? (VERDE OLIVA – PCM/CL).

Devemos evidenciar também que o distanciamento da palavra **Dificuldade** significa que ele foi, poucas vezes, agrupado com as demais palavras. Com as palavras **Indisciplina** e

**Singularidade** ocorre algo semelhante. Podemos afirmar isso com base no que Roazzi (1995) explica em relação ao tratamento dos dados, ou seja, ao explicar que, nessa análise, ocorre uma comparação das palavras uma a uma a partir do agrupamento por completo.

As regiões Aspectos da docência e Mobilizadores da profissão estão separadas pela região Aspectos técnicos da formação, o que nos leva ao entendimento de que para esses licenciandos não é só o exercício prático que os conduzem ao profissionalismo, mas também o peso que a formação e aquisição do saber têm nesse processo. A palavra **Ensinar** está muito próxima da região Aspectos técnicos da formação, principalmente das palavras **Conhecimento** e **Aprender**, o que reforça nosso entendimento de que os licenciandos percebem a indissociabilidade da prática com a formação.

Um dos motivos para isso acontecer são as mudanças que ocorrem na formação e valorização docente após as discussões geradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse documento colabora para ampliação da discussão e o surgimento de uma nova forma de ver o perfil, a profissão, valorização e a formação de professores. Desde 1996, quando de sua promulgação, são várias resoluções e artigos que rezam sobre: As Diretrizes Curriculares; A organização curricular; A formação de professores; O projeto pedagógico dos cursos de formação; A organização institucional da formação dos professores; As competências profissionais; A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos; A seleção e ordenamento dos conteúdos; Os critérios de organização da matriz curricular. Apenas, para citar alguns artigos presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2010a).

Segundo observamos na LDB 9.394/96, em seu Título VI - Dos profissionais da educação, há uma exigência no que tange ao cumprimento dessa legislação para a formação de professores, como reza em seus artigos:

Art. 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I – a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental oferecida em nível médio, na

modalidade normal. (regulamentada pelo Decreto nº 3.276/99). (BRASIL, 2007, p. 36).

Assim, para ser professor, é preciso passar pela formação em nível superior. Foi de certa forma, uma conquista porque, hoje, podemos dizer que quem ainda não tem a formação, mas já está no mercado de trabalho, tem a possibilidade de adquirir a titulação em serviço. Enquanto os que almejam a profissão adentram primeiro às universidades em busca da formação. Desse modo, o título demarca uma necessidade formativa superando um discurso de décadas que culpabilizava os professores pela má qualidade no ensino associada a não formação ou a professores leigos.

Nesse sentido, com base no que determina a legislação, podemos até atribuir um avanço no tocante às questões legais quanto à formação de professores, embora alguns professores ainda estejam em processos formativos.

O discurso formativo das últimas décadas se pauta nas estratégias neoliberais e na exigência de uma perspectiva de educação enquanto instrumento de desenvolvimento da cidadania, como destaca Cabral Neto (2004). Essas estratégias, em contraponto ao que exigem, provocam uma redução dos direitos sociais, despolitização e apatia política, pois, conforme explica Cabral Neto (2004, p. 21), “[...] a extensão da cidadania envolve, necessariamente, ampliação dos direitos sociais. O cidadão se desenvolve à medida que participa politicamente e tem acesso às condições de bem-estar para exercer o direito de participar conscientemente.”.

Essas estratégias aplicadas pelo Estado neoliberal esvaziam o ato pedagógico e resultam em consequências que tornam a ação docente “meramente técnica”. Os percursos formativos e as práticas que nossos participantes expressam são consonantes a essa realidade e apresentam as inquietações que esse discurso provoca. Isso fica evidente nas falas dos licenciandos pesquisados quando discorrem sobre o ser professor e o ensinar.

Os participantes repetem o discurso educativo imposto por esse sistema político-econômico e reproduzem a paralisação, a apatia e a lamentação das dificuldades enfrentadas na profissão. Tudo isso nos aponta um engessamento das práticas e um discurso de sofrimento e dificuldades desvinculado da ação de busca da mudança da realidade em que se encontram, apesar da constante procura por formação e melhoria de vida.

Dessa forma, outro desafio que se impõe aos professores é a questão da profissionalização. Essa questão é perpassada por várias inquietações e conflitos descritos no



documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ao destacar que “[...] tem gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, desencadeando políticas [...]” e “[...] ficado mais explicito que as duas fases dessa política – **a formação e a valorização profissional** – são indissociáveis.” (BRASIL, 2010b, p. 60, grifos do autor).

Esses debates nos levam a problematizar: As políticas nacionais de formação e valorização dos profissionais da educação são suficientes para a promoção da profissionalização dos docentes? Como essas políticas estão chegando aos licenciandos? Esses estudantes percebem as mudanças que essas políticas almejam provocar?

Nossos dados, Brasil (2010b), Castro (2004, 2006), Cabral Neto e Macêdo (2006), Nascimento e Moraes (2006) e Camargo (2006) indicam a existência de políticas nacionais de valorização e formação docente. Contudo, essas políticas não conseguiram ainda promover as mudanças necessárias para a profissionalização docente. Por outro lado, destacamos que elas ocasionam mudanças no discurso, perfil e identidade docentes e, nos currículos dos cursos de licenciatura. No tocante à última inquietação, podemos ressaltar que nossos participantes percebem essas mudanças e isso promove uma alteração de seus discursos, mas não de suas práticas, como podemos observar na fala abaixo,

O grupo G3 começou com mediar e aí vem também sobre o ensino, formal ou não, de letras, de português ou não, e sempre deve haver uma mediação pra que se forme. O conhecimento humano ele perpassa esses dois campos, e sem fazer distinção deles, você sempre tem alguém transmitindo conhecimento, sempre tem um mediador, e, é desse modo, é um bom modo de formar, através da mediação. (VERDE LIMA – PCM/CL).

Como ilustra a fala, o discurso educativo vem passando por algumas transformações, mas essas mudanças não são suficientes para constataremos uma nova prática, um aprofundamento dos conteúdos apresentados na formação, o engajamento e busca de políticas de profissionalização.

Nesse campo de estudo, podemos destacar o surgimento de proposições para a construção de modelos profissionais para os docentes. Ressaltamos aqui as elaborações de Ramalho, Nuñez e Gautithier [sic] (2004, p. 110) ao afirmarem que “O ‘modelo profissional’ supõe explicitar o que diferencia os professores de outros profissionais, concretizando esta especificidade na orientação do processo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento

profissional e pessoal do futuro profissional.”. Corroborando com essa discussão, trazemos em Oyarzabal, Orth e Carrara (2009, p. 145-146),

O professor é profissional de um saber mais do que de uma função. O professor que ensina, na função de mediador entre o saber e o aprendente, configura assim uma dupla transitividade, na qual o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Neste caso, é um profissional de ensino, aquele que sabe e por isso pode e a sociedade espera que o faça construir a passagem de um saber ao aluno. [...]. Exige-se a equilibrção inteligente por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua ação, que precisa dominar profundamente, e do modo como usa e mobiliza o aluno para que este construa e se aproprie desse saber, considerando-se as diversas especificidades. E nessa mobilização se joga a natureza profissional [...].

Logo, os professores têm, em seus percursos formativos e nas construções de seus saberes da prática, muitos desafios, lutas e buscas, visto que essa carreira é muito complexa, laboriosa, conflitiva e transcorrida por vários outros campos, saberes e dimensões. No entanto, essas questões e inquietações não podem paralisar a ação e a reflexão dos docentes, tampouco, impedi-los de lutar pela profissionalização, pela valorização, pelo reconhecimento e pela melhoria tanto das condições de trabalho quanto da vida.

Consideramos que as mudanças no campo educacional principalmente no tocante à formação docente e à profissionalização perpassam dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Os professores não podem ser estudados desvinculados do contexto de vivência e trabalho. Licenciandos de zona urbana de Natal/RN trazem traços vivenciais que, de certa forma, moldam seu modo de ser, assim como a relação didático-pedagógica na atuação em sala de aula. No entanto, não consideramos a diversidade de espaço como inferior ou superior, apenas são diferentes e isso precisa ser levado em conta ao estudar a formação e atuação desses grupos. Refletir sobre essas questões é também papel da TRS, uma vez que essa teoria toma o conhecimento do senso comum para entender como as pessoas estão se situando e o sentido que estão atribuindo ao mundo.

O diálogo entre os campos de saber que nos propomos fazer nos mobiliza a pensar na formação de professores em formação. Observamos que os licenciandos vislumbram a possibilidade tanto da aquisição de conhecimentos como a formação em nível superior, e, ainda, a própria melhoria de vida, uma vez que seus vencimentos serão aumentados em função do nível de formação. Outros depositam a esperança na melhoria educacional, porque,

a partir da formação, conseguem entender melhor os processos de aprendizagens por que passam seus alunos. Ou seja, encontramos um grupo que busca a formação inicial para atuação e aperfeiçoamento de suas práticas como docentes, e outro que deseja ter um curso superior para realização de concursos público. Tanto um grupo quanto outro, depara-se com um déficit na relação entre as disciplinas específicas de seu campo de saber e as disciplinas mais voltadas para a construção de seu saber-fazer.

Esses déficits e desafios ocorrem, em certa medida, porque as políticas e práticas de formação no que tange ao aspecto legal não deixam a desejar, entretanto a ação prática do dia-a-dia é falha, visto que, na tentativa de atender a essas determinações legais, são criadas estratégias e mecanismos que inviabilizam, distorcem e retiram o real significado da formação. Cabe destacar que essas políticas têm fomentado as discussões e promovido algumas mudanças, a saber: o contato dos licenciados a partir da segunda metade do curso com o seu futuro campo de atuação e o aumento da relação teoria-prática, como também da carga horária destinada às disciplinas de estágio.

As inquietações que apresentamos sobre a valorização e profissionalização docente não são apenas nossas. Frequentemente, se discute sobre a profissionalização e a formação docente. Nossos dados e outras pesquisas sobre o tema apontam que existe uma necessidade de efetiva vinculação entre a prática e a formação docente no ensino básico e a sistematização, assessoramento e divulgação dos conteúdos produzidos no ensino superior. Contudo, pouco é feito nesse sentido. Os avanços que temos estão ainda no campo conceitual da temática.

Por fim, a partir do exposto acima e das falas de nossos participantes das pesquisas, podemos dizer que o perfil, sugerido pela legislação em vigor, a LDB e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, ainda não foi alcançado. Todavia, políticas de formação e valorização têm sido implementadas no sentido de contribuir para a profissionalização docente e também vem desencadeando debates e ações para o avanço desse processo. Destacamos, ainda, a contribuição que a TRS tem para o estudo dessa temática, visto que essa teoria acessa as construções simbólicas e os sentidos que as pessoas atribuem aos objetos que são importantes para elas, tendo-os como referências para a elaboração de seus guias de ação – as representações sociais.

Na segunda regionalização, os elementos fazem referência à formação do professor, ao ensino enquanto formação de cidadãos, ao papel do aluno e à relação professor e aluno. Um

dos elementos dessa região é **Conhecimento** que, para os licenciandos está relacionado com a formação acadêmica e com os conteúdos ministrados em sala de aula. Sobre o elemento **Aprender**, os licenciandos destacam que tanto o professor quanto o aluno aprendem mutuamente; ou seja, para eles há uma relação dialética entre ensinar e aprender – é uma troca entre professor e aluno; com isso o professor ensina e também aprende com os alunos, como ilustra a fala “[...] e com isso eu vou aprender com eles também, não quer dizer que só eles vão aprender, eu vou aprender com eles com certeza muita coisa.” (VERDE SÉPIA – PCM/CL). O elemento **Compreender** é colocado em alguns momentos como sinônimo de aprender; também é citado como importante na relação professor-aluno, numa perspectiva em que o professor deve compreender o aluno para melhor desenvolver sua prática; outro sentido que é atribuído a essa palavra é o entendimento de texto e está relacionado com a leitura.

E, numa perspectiva de leitor e também de possível educador no futuro, essa leitura tem de ser compartilhada, tanto compartilhada no sentido de conversar com outras pessoas a respeito de adquirir um maior conhecimento a ver se aquilo que se compreendeu está correto quanto no sentido de na medida em que se adquiri conhecimento poder compartilhar, então se ler é uma forma de se adquirir conhecimento, então, também é uma forma de compartilhar, emprestar livros, trocar ideias, etc. (VERDE LIMA – PCM/CL).

Os licenciandos remetem à necessidade de ter o elemento **Paciência** para lidar com a indisciplina dos alunos. Sobre esse elemento, destacam ainda a relação dele com a formação, compreensão e leitura; para eles, essas atividades também requerem paciência; como o expresso em “[...] e da paciência que você tem que ter também pra aprender e pra ensinar.” (AZUL – PCM/CL). Para eles, ao elemento **Ler** é atribuído o sentido de estudar e procurar conhecimento e também relacionam esse elemento ao prazer, amor, processo de ensino-aprendizagem e conhecimento; essa perspectiva apresenta uma visão romântica sobre o ato de ler,

Grupo 4: ler, sensibilidade, amor e prazer. Eu já falei, ler pra mim está relacionado em ter sensibilidade, e através desse ato de ler eu consigo interpretar e entender muitas coisas, então, eu crio uma feição a isso, um amor e um prazer. Eu posso tirar as conclusões do que eu leio, do que eu retiro de uma leitura, do que a minha sensibilidade consegue retirar. (AZUL AÇO – PCM/CL).

O mito de que ler é sempre um prazer deve ser superado, pois existem vários objetivos e intenções para a leitura; ela é uma prática, assim como a escrita, e não um dom, por isso só a partir do exercício que se desenvolve, não pode apenas ser entendido como feita por prazer. Como descreve Koch e Elias (2010, p. 19, grifos das autoras)

É claro que não devemos nos esquecer de que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos **objetivos da leitura**.

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizarmos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros que textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos ‘obrigados’ a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas).

Desse modo, é preciso ir além do entendimento de que se lê, apenas, por prazer; deve-se tratar a leitura como ação ativa e que possui diversos objetivos e intenções. Trata-se de mudar a perspectiva e deixar uma visão romântica para perceber que a leitura exige não apenas, gosto ou prazer, mas também necessidade, consulta, exemplos, informação, explicação, conhecimento, etc.

O elemento **Dedicação** é colocado como um dos aspectos volitivos de permanência no curso, bem como relacionado com a leitura e a prática da docência, como ressalta a seguinte fala “Mas formar também envolve dedicação, tanto se eu estou me formando, se este ato é para mim mesmo, quanto exige dedicação para formar o outro [...]” (VERDE LIMA – PCM/CL).

Sobre essa discussão Nóvoa (1999) destaca a função docente na história da busca por profissionalização passando por momentos de mudanças e mais necessidade de formação e preparo, bem como apresenta marcas que acompanham essa profissionalização, advindas *a priori* de características do campo religioso e destaca que

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um *corpo de saberes* e de um *sistema normativo*, os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de

ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas’, tornando-se assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia. Apesar de se terem desencadeado no seio das congregações docentes, estas transformações extravasam o campo religioso, abrangendo o conjunto de indivíduos que se dedicam ao ensino. (NÓVOA, 1999, p. 16, grifos do autor).

Como apresentam Sales e Lopes (2006, p. 30)

[...] muitas são as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos para dedicar-se à sua formação: muitos tiveram que conciliar trabalho e estudo; muitos deles possuem capital econômico e capital cultural baixos e, finalmente, tiveram trajetória escolar acidentada. As representações sociais de professor, que os licenciandos partilham, evidenciam mais dificuldades na formação do futuro docente, aspecto que influencia negativamente o modo como os licenciandos se dedicam a sua formação.

Sobre o elemento **Responsabilidade**, os licenciandos ressaltam que a profissão docente e o processo de ensino exigem muita responsabilidade, e dela o professor não pode deixar de ter, pois o professor é exemplo, modelo para os alunos. Para os licenciandos, o elemento **Qualidade** está ligado à escola e ao ensino, num sentido de local organizado que precisa ter recursos e material e de trabalho bem desenvolvido que leve a aprendizagem. A esse respeito, temos falas como a que segue “[...] e obviamente também exige qualidade, não só qualidade da sua aula, qualidade do seu ensino, mas qualidade inclusive do local onde você ensina etc.” (VERDE ESCURO – PCM/CL). A respeito do elemento **Sensibilidade**, os licenciandos destacam, numa perspectiva afetiva, que é preciso ter para entender a singularidade dos alunos e também o relacionam com a leitura e o prazer.

[...] requer também responsabilidade porque principalmente se eu estou formando outra pessoa, e eu tenho a compreensão de que o professor ele é um formador de opinião, então ele tem que ter muita responsabilidade na hora de formar o seu aluno, seja numa faculdade, no ensino fundamental, no ensino médio. A vida toda nós buscamos heróis e em geral esses heróis formam nossas opiniões e obviamente eles são, de certo modo, responsáveis por isso, não podem se isentar. (VERDE LIMA – PCM/CL).

[...] então eu agrupei sentimentos, como: sensibilidade, por que é uma turma, é pessoas então você tem que ter sensibilidade de tratar de forma diferente, por que cada um tem suas próprias dificuldades, então, sensibilidade e já vai levando pra singularidade, por que são seres únicos com formas de aprendizagem diferente, mais isso só é possível quando você é um profissional de vocação [...]. (VERDE FLORESTA – PCM/CL).

A palavra **Prazer** da região Mobilizadores da profissionalização está próxima da região Aspectos técnicos da formação, principalmente do elemento **Sensibilidade**, o que nos remete à associação acima expressa entre ler, sensibilidade e prazer; para os licenciandos, a leitura é um prazer e traz ou desenvolve a sensibilidade. Como o expressei em “Ler, amor, sensibilidade, também mais uma vez eu coloco é o prazer pela leitura, amor pelos livros e que traz sensibilidade.” (AMARELO BEGE – PCM/CL).

Última região, parte inferior do mapa, possui três elementos que remetem à profissionalização. Um desses elementos é a palavra **Prazer** que está mais próxima que as outras palavras da região anterior, isto porque, como explicamos anteriormente, tem muita proximidade de associação com ler e sensibilidade; outro aspecto que os licenciandos levantam sobre esse elemento é o sentimento que sentem ao ensinar; para eles, essa é uma atividade prazerosa.

[...] você tem que ter prazer né. E aquela coisa, a minha professora tutora do estágio, a professora da tarde lá da escola, ela dá aulas há 30 anos, mais ela parece uma estagiaria, por que ela tem aquele prazer, aquela motivação de pensar, então ela só faz isso, só vive pra isso, então é um prazer que não se acaba, mesmo que você tem 30 anos de serviço, você ganha mal, você não tem, lá até a xerox das provas, a professora paga por que a escola não banca as provas, não tem como bancar. Então é prazer por que ninguém paga pra trabalhar e eu vejo que ela paga pra trabalhar de certa forma né. Amor, não tem como vivenciar prazer, sensibilidade e vocação sem amor. (VERDE FLORESTA – PCM/CL).

O elemento **Amor**, algumas vezes, também é relacionado com a leitura, mas, em sua maioria, aponta para uma dimensão intrapessoal relacionada com a profissão, o gosto de realizar esse trabalho ou o amor que é preciso ter para permanecer na profissão. Por fim, o elemento **Vocação** traz um sentido dicotômico e conflitivo. Para alguns, é inato (nasce para

fazer), dom, chamado ou missão; para outros, é adquirido, trata-se de uma escolha profissional, habilidade, construção, gosto, decisão, vontade de fazer, aptidão, perfil profissional. Está relacionado com o ato de ensinar e formar pessoas. Alguns ressaltam que a experiência é mais importante para desenvolvimento do fazer docente. Cabe ressaltar que, mesmo para aqueles que a vocação é inata, expressam isso ressaltando a perspectiva profissional. Para eles, se nasce para fazer ou é chamado ou é uma missão; mas é preciso formação, preparo e dedicação para fazer bem o exercício da docência.

No grupo 1 eu coloquei de ordem importante mas não necessariamente nessa mesma ordem que eu coloquei aqui, acho que a vocação, o amor e o prazer coloquei junto porque é uma coisa que eu gosto de fazer tenho muita vontade desde pequena brincava de escolinhas essas coisas e pra mim eu acredito que seja uma vocação [...]. (AMARELO – PCM/CL).

Com base no exposto acima, podemos entender que, para esses licenciandos, a formação é importante e está relacionada com a prática, mesmo para os que ainda não têm experiência com a docência. Essa relação entre teoria e prática, formação acadêmica e fazer docente, está expressa na constante referência que fazem da formação na regionalização Aspectos da docência e da prática e na regionalização Aspectos técnicos da formação.

Para TRS, a aquisição/elaboração do conhecimento ocorre pela comunicação, através de mediadores psicossociais e de processos de objetivação e ancoragem. Nesse sentido, os processos comunicativos são importantes para a construção de representações sociais e atuam junto aos processos de objetivação e de ancoragem na aquisição/elaboração do conhecimento. Logo, podemos dizer que a TRS é uma lente para o estudo da formação de professores, ou seja, é uma teoria que possibilita subsidiar estudos nessa área do conhecimento. Isso contribui para a reflexão sobre o papel que os processos de objetivação e ancoragem têm como componentes das estratégias utilizadas pelo homem para a familiarização de objetos estranhos no repertório já consolidado pelo sujeito, bem como para o estudo da formação do professor, das dimensões conceituais que o processo formativo engloba, os saberes que envolvem e como estes saberes se transformam em prática.

Tardif e Lessard (2007) defendem que o trabalho humano é algo que requer intencionalidade e planejamento; que a educação é uma das categorias profissionais do cuidar do humano, tendo como produto e objeto de trabalho o conhecimento; que a profissão docente possui referências ligadas à lógica do mercado de trabalho (tempo, organização



administrativa, visão de produto), bem como é um trabalho interativo com e sobre os discentes; que a massificação da escolarização trouxe mudanças no conteúdo e nas finalidades da escola e; que a experiência, a formação, os objetivos da escola, os programas e as matérias curriculares, dentre outros, são fatores fortemente envolvidos na atividade docente. Sobre o último ponto, os autores expõem que:

Resumindo, o mandato do trabalho docente, definido que é pelos objetivos gerais da escola, os programas e as matérias escolares, bem como pelos objetivos cotidianos, pesa gravemente sobre a *atividade* docente. Fundamentalmente, temos visto que essa atividade está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. O mandato do professor os obriga a encarar dilemas fundamentais: respeitar e realizar um programa, sem afastar-se de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos, etc. [sic] (TARDIF; LESSARDE, 2007, p. 228, grifo dos autores).

Esses autores expressam a importância de se refletir sobre os múltiplos fatores que permeiam o fazer docente e sobre as formas que a atividade docente é pressionada por eles. Tudo isso, a partir da análise do conjunto de tarefas realizadas pelos agentes escolares, das relações e interações estabelecidas entre esses, da divisão/especialização do trabalho dentro da escola, das condições e contextos de trabalho dos professores e das dimensões enunciadas acima. Assim, trazem uma ampla reflexão sobre a constituição identitária, o fazer docente e os fatores e dimensões que estão imbricados a essa profissão.

### **A Análise dos Menores Espaços**

A SSA foi utilizada para análise dos dados gerados pela Classificação Dirigida do PCM de estímulo “Ensinar”. Como explicamos anteriormente, os participantes receberam as cartelas, sem a palavra-estímulo, manusearam-nas e dispuseram as demais palavras de acordo com o nível de associação que, para eles, essas palavras têm com “Ensinar”. Esses agrupamentos foram lançados no SPSS e geraram o mapa que segue (Figura 3).

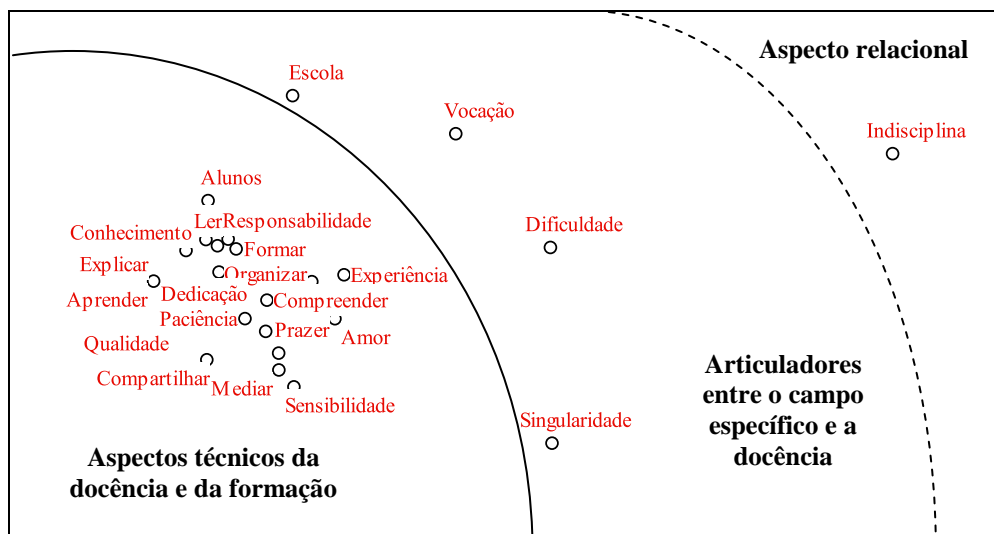


Figura 3 – Análise SSA da Classificação Dirigida

Stress = ,15354    RSQ = ,94351

Para análise desse mapa, é preciso considerar que a análise SSA parte do pressuposto “[...] de que existe uma diferença quantitativa de mais para menos entre os diferentes itens analisados. Além do mais, pelo cálculo do coeficiente de correlação entre as variáveis, os dados brutos são transformados e ordenados [...]” (BRAZ, 2009, p. 134). Roazzi (1995) explica que o princípio fundamental dessa análise é a proximidade e expressa que

Assim esta análise fornece uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens (variáveis), representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos (relação inversa). (ROAZZI, 1995, p. 19).

Como explica Andrade, G. (2003, p. 116) “Essas hipóteses sobre a dimensionalidade do espaço SSA, podem estar relacionadas com a função das facetas, levando-nos a compreender a formação das representações sociais, suas modalidades e articulações.”.

Nesse sentido, como expressamos na análise anterior, percebemos a importância e relação que os licenciandos estabelecem entre a formação e a prática docente. Isso fica ainda mais claro no mapa da Análise SSA que apresenta uma partição modular; nesse tipo de partição, há um ponto de origem comum, localizado concentricamente em torno desse ponto.

Podemos também destacar que esse tipo de partição é parcialmente ordenada e a ordem dos elementos da área central para as áreas mais periféricas.

Esse ponto central é representado pelos elementos **Aprender**, **Conhecimento** e **Explicar**. Isto pode ser explicado pelas médias dos elementos **Aprender** e **Conhecimento**, elementos que apresentam as maiores médias, portanto maior associação com o estímulo; e pela constante associação e uso da palavra **Explicar** como sinônimo de ensinar, nas justificativas do PCM e também da Associação Livre de Palavras.

Com base nas justificativas, dividimos o mapa acima em duas facetas e uma subfaceta. Da esquerda para a direita, a primeira faceta denominamos Aspectos técnicos da docência e da formação; a segunda faceta chamamos Articuladores entre o campo específico e a docência. Nessa faceta, identificamos uma subfaceta denominada de Aspecto relacional.

Na primeira faceta, da esquerda para a direita do mapa, estão os elementos **Alunos**, **Ler**, **Responsabilidade**, **Conhecimento**, **Formar**, **Explicar**, **Organizar**, **Experiência**, **Aprender**, **Dedicação**, **Compreender**, **Paciência**, **Qualidade**, **Prazer**, **Amor**, **Compartilhar**, **Mediar** e **Sensibilidade**. Nessa primeira faceta, os elementos remetem tanto à formação quanto à prática docente; nas justificativas, os licenciandos fazem referência ao Curso, à formação, à importância dessa formação para dá base ao trabalho, ao exercício da docência e aos aspectos a ele relacionados.

Na segunda faceta, encontramos os elementos **Escola**, **Vocação**, **Dificuldade** e **Singularidade**. Já na subfaceta está o elemento **Indisciplina**. A segunda faceta compõe-se de elementos que são responsáveis pela união entre o campo específico de formação e o fazer docente, a subfaceta remete à relação com o aluno e à forma como o professor não deve ser. Algumas vezes essa palavra foi excluída usando como justificativa o significado oposto ao da palavra, ou seja, de que o professor, para ser um bom profissional, precisa ser disciplinado e que a Indisciplina não deve ocorrer, mesmo sempre ressaltando que ela é uma realidade e que os alunos são muito indisciplinados na Rede Pública.

Como explicado anteriormente, nessa parte do procedimento, os licenciandos fizeram uma hierarquização das palavras de acordo com seu nível de associação com a palavra Ensinar; essa hierarquização podia ser de muitíssimo associado, muito associado, mais ou menos associado, pouco associado e não associado. Ao lançarmos no Programa SPSS para que esse parâmetro fosse processado, atribuímos os valores de 1 a 5 de acordo com o nível de associação, no qual 1 correspondia a não associado e assim por diante até o 5 corresponder a muitíssimo associado.

A partir dessa valorização, é possível conseguir a média de associação de cada elemento. Cabe destacar que quanto maior a média maior é o nível de associação, como afirma Dantas (2011, p. 176) “Na classificação dirigida, calculamos a média de associação dos elementos de cada faceta com o intuito de compreender o grau de associabilidade dos elementos das facetas na configuração da representação social [...]”. As médias apresentadas pelos elementos da nossa pesquisa estão na Tabela que segue.

**Tabela 12 – Distribuição do valor mínimo e máximo de associação, média e desvio padrão da Classificação Dirigida do PCM, 2010, UFRN – Natal/RN.**

<b>Itens</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Responsabilidade	2	5	4,40	0,782
Vocação	1	5	3,78	1,250
Amor	2	5	4,10	0,931
Dedicação	2	5	4,38	0,805
Paciência	3	5	4,26	0,751
Prazer	2	5	4,12	0,961
Dificuldade	1	5	3,34	0,982
Alunos	2	5	4,42	0,785
Escola	1	5	3,94	1,038
Aprender	2	5	4,54	0,646
Singularidade	1	5	3,36	1,174
Organizar	1	5	3,90	0,735
Ler	3	5	4,22	0,679
Explicar	2	5	4,36	0,749
Indisciplina	1	5	2,64	1,191
Formar	2	5	4,20	0,904
Qualidade	2	5	4,12	0,895
Compreender	3	5	4,26	0,664
Compartilhar	1	5	4,28	0,927
Experiência	2	5	3,86	0,926
Mediar	1	5	4,10	0,995
Conhecimento	2	5	4,54	0,676
Sensibilidade	2	5	4,06	0,935

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Pela Tabela acima, podemos perceber que os elementos de maior média são os elementos da Faceta Aspectos técnicos da docência e da formação; dentre esses elementos, como destacamos anteriormente, os que apresentam maiores e iguais médias são **Aprender** e **Conhecimento** (4,54), seguidos por **Alunos** (4,42), **Responsabilidade** (4,40), **Dedicação** (4,38), **Explicar** (4,36) e **Compartilhar** (4,28). Enquanto que as menores médias estão na subfaceta Aspecto relacional, na qual o elemento **Indisciplina** apresentou a menor média (2,64), o que nos leva a compreender que os licenciados, em suas hierarquizações, optaram colocar essa palavra no nível de associação não associado, mesmo que, em suas justificativas, eles sempre enunciassem que ela é uma realidade, eles não a veem como parte do ato de ensinar.

Os outros elementos de menores médias estão, em sua maioria, na Faceta Articuladores entre o campo específico e a docência, são eles: **Dificuldade** (3,34), **Singularidade** (3,36), **Vocação** (3,78) e **Escola** (3,94); apenas **Experiência** (3,86) e **Organizar** (3,90) estão na outra Faceta.

Esses elementos de menores médias e os elementos **Mediar** e **Compartilhar** foram atribuídos como não associados. Porém, todos os elementos do campo representacional em algum momento foram colocados em nível muitíssimo associado, o que nos leva a consolidar o entendimento de que todos os elementos estão fortemente relacionados com o Ensinar para os licenciandos pesquisados e que, para eles, a relação entre prática e formação, campo específico de formação e docência é muito importante e decisiva para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Retornando ao mapa da Análise SSA (Figura 3), podemos ainda destacar que se o compararmos ao mapa da Análise MSA (Figura 2), perceberemos os elementos das regiões Aspectos da docência e Aspectos técnicos da formação se uniram na formação da faceta Aspectos técnicos da docência e da formação, apenas com a migração de alguns elementos, **Singularidade** e **Escola**, que junto ao elemento **Dificuldade** da sub-região Dimensão negativa e **Vocação** da região Mobilizadores da profissionalização formaram a faceta Articuladores entre o campo específico e a docência; a subfaceta, Aspecto relacional, desta foi composta pelo outro elemento da sub-região Dimensão negativa, **Indisciplina**; e por fim, os elementos **Amor** e **Prazer**, que se localizavam na região Mobilizadores da profissionalização passaram a compor a faceta Aspectos técnicos da docência e da formação.

Essas mudanças nos ajudam a entender que esses licenciandos, desde a formação inicial, inclusive, os que ainda não têm prática docente, percebem as articulações existentes entre o fazer e o saber; mesmo realizando essas mudanças, durante as justificativas, remetem

às palavras que, antes, se encontravam num mesmo grupo, como é o exemplo de **Amor**, **Prazer** e **Vocação** e também de **Dificuldade** e **Indisciplina**.

A faceta Aspectos técnicos da docência e da formação é marcada por apresentar elementos que fazem referência ao exercício da docência e ao processo de construção teórico desse fazer. Aqui, os licenciandos remetem à relação e conflitos da teoria-prática e do saber-fazer. Todos os elementos, a saber: **Alunos**, **Ler**, **Responsabilidade**, **Conhecimento**, **Formar**, **Explicar**, **Organizar**, **Experiência**, **Aprender**, **Dedicação**, **Compreender**, **Paciência**, **Qualidade**, **Prazer**, **Amor**, **Compartilhar**, **Mediar** e **Sensibilidade**; foram, em algum momento, associados a Ensinar enquanto prática e formação. Os licenciandos levantaram, em suas falas, essas relações entre elementos e as dimensões da prática e da formação.

**Quadro 3 – Relações entre elementos e as dimensões da prática e da formação, 2010, UFRN – Natal/RN.**

Dimensão da prática docente	Elementos do Conteúdo Representacional
Importante para ensinar	Qualidade, Responsabilidade, Dedicação, Mediar, Experiência
Aspectos do ter/subjetivos/depende de cada um	Conhecimento, Amor, Paciência, Sensibilidade, Compreender, Qualidade, Responsabilidade, Dedicação, Organizar, Experiência, Formar, Compartilhar, Prazer, Aprender, Ler, Alunos, Mediar
Aspecto motivacional	Prazer, Paciência, Amor e Sensibilidade
Faceta afetiva	Prazer, Paciência, Qualidade, Amor, Compreender, Sensibilidade, Dedicação, Responsabilidade
Faceta negativa	Compreender, Formar, Compartilhar, Mediar, Qualidade, Dedicação
O ato de ensinar não depende tanto desse fator	Experiência, Amor, Organizar, Explicar, Sensibilidade, Conhecimento, Mediar, Dedicação, Responsabilidade, Ler, Qualidade, Prazer, Compreender
Ser professor	Formar, Mediar, Qualidade, Responsabilidade, Organizar, Dedicação, Prazer, Sensibilidade, Experiência, Amor,
Aspectos que nem todos fazem	Compartilhar, Sensibilidade, Prazer, Experiência, Responsabilidade, Paciência

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

O elemento **Formar** foi apresentado como parte da utopia de todo professor, sendo mais do que ensinar, numa perspectiva interpessoal formar seres, alunos e pessoas críticas e também intrapessoal formação pessoal, outro conceito atrelado a esse item foi o de

formalização do ensino. Essa palavra aparece relacionada com **Ler**, **Aprender** e **Compartilhar**, destacando o aspecto de processo; com **Compartilhar**, fazendo relação ao que caracteriza o ser professor; e com **Dificuldade** numa faceta negativa e ressaltando a desvalorização.

Mais ou menos associado: aluno, escola e formar. Como eu falei escola eu associo como uma estrutura física, então mais ou menos associado, já que é um ambiente de ensino, de aprendizagem, porém, como eu falei, não é o local exclusivo pra isso; e alunos, no pensar que alunos são somente pessoas que recebem conhecimento, então deixei mais ou menos associado, já que qualquer pessoa é aluno, qualquer pessoa ensina, a gente sempre tá aprendendo e a gente sempre pode ensinar, então deixei mais ou menos associado; e formar eu botei mais ou menos associado porque a gente pode ensinar, a gente pode mostrar, alguém pode mostrar pra gente, mas isso não quer dizer que nós estamos formando uma opinião, formando um conhecimento, nós estamos contribuindo, nós estamos compartilhando, por isso deixei mais ou menos associado. (AZUL AÇO – PCM/CD).

Aqui, diferentemente do que ocorre na etapa anterior da pesquisa, os licenciandos realizam hierarquizações a partir de critérios colocados pelo pesquisador e apresentam a dimensão de escola enquanto instituição de ensino formal e de formalização do ensino, ao se referirem tanto ao elemento **Formar** quanto **Escola**. Para o primeiro elemento, destacam a dimensão de formalização do ensino e, para o segundo, o lugar, a instituição responsável e onde ocorre esse Ensino Formal.

O item **Aprender** aparece relacionado aos **Alunos** e ao professor, realçando o aspecto que o professor também aprende com os alunos, do mesmo modo que ocorreu nas falas dos procedimentos anteriores. Os licenciandos enfatizam também a relação entre ensinar e aprender e a importância de que o processo seja de ensino-aprendizagem e não apenas de um dos dois movimentos. Essa palavra aparece associada a **Explicar** e **Compreender** destacando justamente a união entre ensinar e aprender. Para que isso ocorra, os participantes da pesquisa apresentam o **Conhecimento** como primordial e fazendo relação com o ensino.

E esses que eu coloquei muitíssimo associado: experiência, aprender, explicação, conhecimento, formar e responsabilidade, são aquelas que dão um peso maior a questão do ensino, você ter, você precisa da experiência pra poder ensinar, você precisa, pra você ensinar alguém aquela pessoa tem que aprender alguma coisa, não adiantou de nada, precisa se dedicar, precisa ter

um conhecimento prévio, precisa passar conhecimento ao aluno, precisa adquirir o conhecimento, você vai está formando outras pessoas, até porque eu não pensei em ensinar não pelo contexto de está em sala de aula, mas uma atitude que você tenha, que você toma uma atitude que mesmo sem querer você ensinou a alguém aquela coisa, por exemplo, aquele exemplo clássico de atravessar, de ajudar uma velhinha a atravessar uma rua, mesmo se você tiver fazendo isso, se você tiver com um filho, aí você vai e ajuda a uma pessoa que tá precisando, aí você vai tá passando um ensinamento pra criança que você não teve, não foi, podemos dizer, intencional, você fez porque você é uma pessoa, é uma atitude sua, aquela coisa toda, então eu acho que o ensinar o está muitíssimo associado está mais relacionado ao ensino no geral, não só em sala de aula, o que vem a responsabilidade também, porque uma atitude má que você tenha, uma coisa que você fez sem querer vai tá ensinando alguém uma coisa má, uma criança pequena se você chama um palavrão bem grande a criança vai tá aprendendo aquilo né, aprendeu com você, então, quer queira quer não, você ensinou pra ela, não foi intencional, mas ela vai associar a aprender porque alguém ensinou alguma coisa, então você tem que ter responsabilidade naquilo que você tá passando pras outras pessoas. O compartilhar. O ensinar tem muito haver com o compartilhar por causa disso, você vai tá compartilhando com os seus alunos sua experiência, o seu jeito de ser, a sua maneira, então tem muitos professores que contam historias da vida deles em sala de aula, eu acho isso incrível, então você tá compartilhando experiências da sua vida pra outras pessoas, então, compartilhar eu tirei de mais ou menos associado para muito associado. (AMARELO CAQUI – PCM/CD).

Sobre **Ler**, os licenciandos destacam os sentidos de leitura de mundo, atualizar (saber mais e melhorar a prática), tarefa do professor de língua portuguesa, instrumental para o ensinar, meio de adquirir formação e aquisição do conhecimento, importante para ser professor e para estimular o aluno e, relacionado com ensinar e aprender na perspectiva de processo de ensino-aprendizagem; aqui o sentido atribuído ao elemento **Ler** traz outros papéis da leitura, além do de prazer apresentado na classificação livre. A respeito de **Compartilhar**, ressaltam a importância desse item na relação professor-aluno; a troca de experiências e de história de vida, como ocorreu nas outras justificativas. Para eles, esse elemento também faz parte da utopia de todo professor.

É muito associado: compartilhar, dedicação, ler, paciência, conhecimento. É compartilhar por que ali você não tá compartilhando só algo sólido, você tá compartilhando o abstrato também. Conhecimento, todo momento a gente tá compartilhando conhecimento então tá muito associado. Tem que ser dedicado é você simplesmente não ter, se você não é dedicado no ensino seu objetivo não vai ser alcançado, provavelmente certo? Dedicação em tudo né, tem que tá associado a tudo. É ler né, por que o professor ele tem que tá em constante reciclagem né? Tá em constante, então, é importante que ele leia também, esteja se atualizando. (AZUL COBALTO – PCM/CD).



No que se refere ao item **Explicar** o equiparam a ensinar, o descrevem como postura que o professor deve ter e o relacionam com **Aprender** e **Compreender** destacando o aspecto de esse elemento ser parte do processo de ensino-aprendizagem. A propósito de **Compreender**, os licenciandos destacam que é uma prioridade, que é preciso entender e considerar o aluno, o conteúdo e o sistema. Consideram esse elemento um aspecto interpessoal do professor e deve fazer parte da relação com o aluno. O associam a **Dificuldade**, numa dimensão negativa e a **Aprender** e **Explicar** como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

E o explicar também né, o explicar, pra gente explicar tá ligado ao ensino, você vai ter que explicar, você vai ter que se expressar de uma maneira que aquela pessoa entenda né, todos entenda, a turma grande, a gente vai trabalhar com uma turma imensa, né, 34, 45 alunos, então, e você vai ter que explicar várias vezes, várias vezes, eu peguei um projeto semestre passado e o aluno tinha muita indisciplina né, então toda vez que você explicava ele dizia que não entendia, 10 vezes e ele não entendia, não entendia, e eu expliquei 10 vezes, aí entra a paciência, muita paciência. (AMARELO DOURADO – PCM/CD).

O explicar, eu associo a muitíssimo importante para fazer a diferença, pra explicitar a diferença, entre o explicar e o compartilhar, por que não acredito que o professor pode mediar o conhecimento, eu já falei no início. Eu acho que ele é um explicador, explica aquela aquele assunto, tem que explicar ao aluno, tenta explicar através de exemplos, facilitar a relação do aluno que tem um conhecimento e aquilo que deseja ter. (VERMELHO CARMIM – PCM/CD).

Essas explicações dadas pelos licenciandos são fruto da construção de sentido que eles fazem, como expressa Rey (2003, p. 80)

El pensamiento, definido como proceso de producción de sentido, reivindica al sujeto y a la subjetividad, por tanto es una función diferenciada que caracteriza la posición Del sujeto dentro de los espacios discursivos de su vida social. Este sujeto esbozado por Vygotsky en su complejidad, no representa las voces que lo acompañaron en su historia, sino la producción de una nueva voz, la del sujeto, con independencia de que esta voz este atravesada e influida de forma constante por los procesos simbólicos que caracterizan los diferentes espacios sociales em que vive el sujeto.

Para os licenciandos, o elemento **Amor** pode ser construído, caracteriza-se por ser uma vontade e um prazer de ensinar e foi mais uma vez relacionado ao elemento **Vocação**. Já o **Prazer** é fruto, resultado, parte integrante da utopia de todo professor e foi relacionado com **Dificuldade** no que se refere à relação professor-aluno no aprendizado.

Tem que ser uma coisa que dê prazer e também e também tá relacionado com o amor, com a vocação e a quem ensinar cabe compreender a realidade de todos, e como eu falei a singularidade, que a singularidade tá ligado à sensibilidade, por isso eu deixei no muito associado, nesse sentido que o professor tem que ser sensível pra entender o lado cada um, nesse sentido. (AZUL ARDÓSIA – PCM/CD).

O item **Paciência** também faz parte da utopia de todo professor, nem sempre ocorre e foi sempre posto como uma característica que deve pertencer ao professor. Para o item **Sensibilidade**, foram feitas as mesmas relações, diferenciando-se apenas na questão levantada sobre como a relação com o aluno se dá considerando esse elemento na prática do pedagogo e na do licenciado em letras, destacando que há uma variação e que demais pode atrapalhar.

Aí paciência, como eu já disse, se eu tiver sensibilidade, se eu tiver sensibilidade eu vou ter consequentemente paciência, pra entender as dificuldades e o ensino também envolve dificuldades, mais eu tenho por isso no comprometimento, eu vou saber lidar com essas dificuldades [...]. (AZUL ARDÓSIA – PCM/CD).

A paciência porque eu acredito que ao ensinar você precise de um tempo pra alcançar um objetivo, não é de imediato, você vai moldando aquele aluno, você vai vendo as dificuldades, vendo se ele realmente aprendeu ou não, então isso requer tempo, então por isso você tem que ter paciência, pra ir trabalhando as dificuldades, vendo onde você mesmo tem que melhor ou não, onde você foi clara, porque muitas vezes não foi o aluno que não entendeu o conteúdo talvez a sua forma de passar o conteúdo que não são muito clara. Sensibilidade porque eu acredito que você tenha que trazer o aluno pra perto, de você no caso tem que chamar a atenção do aluno pra que ele queira aprender. (VERMELHO TOMATE – PCM/CD).

**Qualidade** como algo que deve pertencer aos alunos e seu conhecimento, trabalho de aprender e ensinar, ensino, educação e conteúdo. Precisa ser uma prioridade, está relacionada com questões pessoais por ser uma característica intrapessoal e intelectual. A

**Responsabilidade** foi atribuída como necessária para o professor e para o aluno. Já **Dedicação** somente ao professor e relacionada com **Singularidade** destacando que esses são aspectos que um professor deve ter.

[...] a dedicação, que pra você ser professor hoje, pra você ensinar, você tem que ter bastante dedicação; a dificuldade também com relação à educação no Brasil; a responsabilidade, que eu não creio que as pessoas em si pensem nisso, mas eu particularmente penso que a responsabilidade tem que está extremamente associada ao ensino; a qualidade do ensino que também vem em relação à educação [...]. (AZUL ALICE – PCM/CD).

Sobre **Mediar**, os licenciandos ressaltaram que o professor deve ser mediador e fazer a relação entre conhecimento da turma e o aluno, também foi apresentado o sentido que apareceu nas demais justificativas de intervir nos conflitos. A esse elemento é conotado ainda o sentido de instrumental para o ensinar e ser a ação de indicar leituras e outras fontes e não expor sua ideia. Foi associada a **Dificuldade** e a **Indisciplina**, destacando a relação dos três elementos no contexto de ensinar.

Sim, esse mediar até tinha esquecido de falar nele, mais ele é importante, eu coloquei ele aqui não por que eu acredito na ideia que tiraram de Piaget, que o professor é um mediador de conhecimento, que ele é na verdade o professor é um mediador de conflitos, estar ali na sala de aula para mediar os conflitos, mediar a relação que o aluno tem com a sua aprendizagem, não a relação do aluno com o conhecimento. Acho que essa mediação ela não é possível, não posso, não sou aquele cientista, como posso chamar não sou um funcionário do conhecimento, ele passa o recado e eu vou e passo pro aluno, essa mediação ela não existe, então eu vou mediar a relação dos alunos com a aprendizagem dele, como esse aluno tá aprendendo, vou ajudá-lo, vou estimulá-lo a estudar, estimulá-lo a aprender, vou ensinar também a estudar, por que não é algo natural, ninguém nasce sabendo estudar, curiosidade é natural, naturalmente curioso, querendo olhar o mundo a nossa volta, mais o estudo não é natural, acho que ao professor ensinar o aluno a estudar e é nessa sentido que eu acredito nessa mediação. (VERMELHO CARMIM – PCM/CD).

A respeito do elemento **Experiência**, os participantes apontam que é construída, faculdade não prepara para a realidade, pertence ao professor e são marcas “E a experiência, a experiência vem com o tempo, então eu não colocaria muitíssimo associado porque se a

experiência fosse muitíssimo associada então ninguém nunca começaria.” (AZUL AÇO – PCM/CD). Para eles, **Organizar** está relacionado com o professor e com a escola, como em “É ser organizado de uma forma geral, organizar o conteúdo, organizar a sala, organizar os alunos, organizar o conteúdo na cabeça, é, é em todo lugar.” (AMARELO OCRE – PCM/CD). Por fim, no que se refere ao item **Alunos**, destacam que pode se ensinar a amigos, “qualquer um é aluno, qualquer um ensina.” (AZUL AÇO – PCM/CD), está associado ao ensino formal; por isso, é muito importante, deve ser o foco, faz parte da utopia de todo professor; da mesma forma que, nas justificativas dos procedimentos anteriores foi relacionado com **Escola**.

A experiência a gente só adquire realmente indo pra sala de aula e tentando, por que eu acho que a faculdade não prepara, pra ser sincera as disciplinas não preparam a gente pra ser professor, quando a gente vai pra sala de aula a realidade é totalmente diferente. (VERDE GRAMA – PCM/CD).

Os alunos estão muitíssimo associados porque se não fossem eles a gente não tinha como ensinar, tem que ter o aluno, tem que ter alguém que queira aprender, antes, então, e tudo isso são os mais essenciais, eu acho, depois da vocação e do amor, são os mais essenciais, porque sem eles não tem prazer na vida, né, não tem como. (VERDE OLIVA – PCM/CD).

Na faceta Articuladores entre o campo específico e a docência existem quatro elementos, a saber, **Escola**, **Vocação**, **Dificuldade** e **Singularidade**. Todos eles apresentam sentidos e remetem à união entre o campo específico e a docência, bem como uma dualidade conflitiva e antagônica, pois, para alguns, esses elementos são essenciais à prática docente e muito associado a Ensinar enquanto que outros expressam que essas palavras não são aspectos fundamentais para o ensino ocorrer.

Sobre o elemento **Escola**, os licenciandos destacam, assim como nas justificativas da Associação Livre de Palavras e da Classificação Livre, que esse é ambiente de ensino, instituição, local de trabalho, estrutura física, espaço de formação, ensino formal e experiência e, que a prática de ensinar não ocorre só nesse lugar. Um exemplo disso é a seguinte fala “Escola muito associado por que geralmente, se relaciona ensina em na escola, mais não só na escola pode haver ensino de alguma coisa.” (VERMELHO TRIÁSSICO – PCM/CD).

Além desses sentidos, os licenciandos, nesse momento da pesquisa, acrescentam que a escola é mediadora do ensino, local onde o ensinar se torna real, e responsável pelo ensino o

qual não é só conteúdo, nem sempre tem estrutura de escola nem apoio pedagógico, mas continua sendo uma referência; esse elemento, nas falas dos licenciandos, aparece relacionado a **Alunos**, a **Dificuldade** e a **Indisciplina**, principalmente quando remetem a falta de estrutura, apoio pedagógico e realidade de trabalho nesses espaços. Nesse momento da pesquisa, os participantes ressaltaram também que não se aprende só na escola, espaço de aprendizagem; aqui destacam a relação existente entre ensinar e aprender.

O elemento **Vocação** foi relacionado a vários outros itens, remetendo a aspectos motivacionais (**Sensibilidade**), a realidade da escola (**Paciência e Escola**), a uma dimensão afetiva (**Qualidade, Sensibilidade e Singularidade**) e conflito entre profissional e missionário (**Amor, Prazer**) e, ao fazer docente (**Dificuldade e Experiência**).

Vocação é um talento nato da pessoa, quando a pessoa tem todas as qualidades né, quando a pessoa é organizada, quando a pessoa é sensível, compreensível, eu acho que tem que ter vocação pra ser professor, o ânimo do professor também conta muito na sala de aula, se ele não gosta de lidar com pessoas, ele não tem esse talento de saber conversar com eles, então eu acho que a vocação dele não é muito boa. Pode ter outros talentos e muitos pegam a minha profissão, pelo que ela pode dar né. Assim uma estabilidade, alguma coisa, mais acho que vocação é esse dom mesmo de saber se relacionar, de saber transmitir algo, que a pessoa possa absorver e transformar em conhecimento. Por que a pessoa pode falar varias coisas mais será que a pessoa vai digerir aquilo para transformar em conhecimento? Então o professor tem que mediar por isso estar muitíssimo ligado a ensinar, mediar os conhecimentos que possam transformar em conhecimento pra eles. (VERMELHO TIJOLO – PCM/CD).

Para os licenciandos, esse item é caracterizado como talento, dom de saber se relacionar e transmitir (mediar) o conteúdo, vontade, desejo, gostar, sentir que é o que você quer, aprender a amar, dedicar, vontade de ensinar, jeito, prazer em ver que a pessoa aprendeu, opção, marcas e viver do trabalho como professor. Alguns acreditam que a vocação pode ser desenvolvida, é algo conquistado, trata-se de explorar uma competência e precisa ser estimulada; já para outros depende de cada pessoa, nem sempre existe e o preparo, esforço, prazer e formação são mais importantes; outros, porém, defendem que é ela predisposição, habilidade inata e vem de Deus; enquanto isso alguns afirmam não acreditar em vocação.

Esse conflito reflete na discussão teoria-prática e na perspectiva de que a formação irá profissionalizar o ensino mesmo que não haja vocação. Contudo, eles também ressaltam que é preciso ter vocação para ser professor e saber dá aula. Esse movimento de construção

conflitiva ocorre pela elaboração de as representações sociais serem individuais e sociais, bem como pela dinamicidade que elas apresentam. Essa elaboração e dinamicidade são explicadas por Viana (2008) ao declarar que

Moscovici afirma que as representações sociais são objetos (de estudo) que estão inscritos numa realidade dinâmica e ativa. As representações sociais são concebidas parcialmente pelas pessoas ou pela coletividade, como se fossem um ‘prolongamento do comportamento’. Elas só existem, para seus produtores, devido ao papel em cumprem: permitem conhecer o comportamento, são expressões de sua atitude frente aos objetos que lhes cercam. Daí sua capacidade criativa, destacada por Moscovici.

As representações sociais não são ‘opiniões sobre’, ‘imagem de’ e, sim, ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, ‘destinadas à interpretação e elaboração do real’. As representações sociais tornam familiar e presente o que é estranho e ausente. (VIANA, 2008, p. 47, grifos do autor).

Sobre **Dificuldade**, as falas dos participantes expressam uma dimensão positiva ao atribuírem que leva ao crescimento, pode até ajudar, deve ser superada e não deve ser tão considerada, tem que ter para mudar. Contudo, como nas justificativas dos procedimentos anteriores, também destacam uma dimensão negativa com relação a esse elemento, essa dimensão fica expressa quando descrevem os problemas da prática docente e da estrutura das escolas; bem como o fato da indisciplina e, para eles, são muitos os fatores que levam ao surgimento das dificuldades.

[...] dificuldade eu acho que tá muito associado, dificuldade sempre tá muito associado a qualquer outra arte, do ensinar, enfim, qualquer outra coisa que você faça, a dificuldade que às vezes você passa e que você cresce, por isso você cresce, essas dificuldades que fazem você evoluir, que fazem você melhorar, né, enfim, e chegar a novas perspectivas [...]. (AZUL – PCM/CD).

Esse item aparece, nas justificativas associado às seguintes palavras: **Compreender** e **Indisciplina** remetendo a uma dimensão negativa; **Prazer** fazendo referência à relação professor-aluno e que com a dificuldade você pode encontrar um caminho que seja prazeroso; **Mediar** relacionado com o contexto de sala de aula e uma perspectiva negativa; **Singularidade** e **Vocação** como aspectos que não estão tão relacionados com o ensinar; referindo-se à **Escola** no tocante à falta de estrutura e apoio; **Alunos** expondo que cada um

tem a sua dificuldade e que eles apresentam dificuldade de aprender e; **Amor** e **Prazer** aludindo à superação das dificuldades se você faz o que ama e sente prazer em fazer o que gosta.

Com relação ao último elemento dessa faceta, **Singularidade**, alguns não atribuíram sentido ou sentiram dificuldade de justificar essa palavra e sentido que estavam atribuindo a ela. Nas falas, na maioria das vezes, esse item foi relacionado com **Dificuldade** e **Indisciplina** numa perspectiva negativa; ainda apareceu estabelecendo relação com **Dedicação** adquirindo uma dimensão de algo que é preciso ter para ensinar e numa dimensão afetiva; outra palavra que foi vinculada ao item **Singularidade** foi **Aluno** destacando que é preciso considerar as diferenças existentes entre os alunos.

E a singularidade deixei pouca associada talvez porque a singularidade estaria representando a maneira que o professor ver cada aluno, etc, mas ainda assim acho que eles não deveriam ser tratados como singulares no sentido de cada um representar uma dificuldade, etc, essas dificuldades podem ser estudadas e podem ser levadas em conta de uma maneira que a mesma dúvida que uma pessoa tenha seja a mesma que outra pessoa tenha, então a singularidade pra mim não se aplicaria nesse caso. (AZUL AÇO – PCM/CD).

Para esse item, os licenciandos atribuíram o sentido de singular, egoísmo, ser e metodologia. Alguns deles defendem que várias pessoas são responsáveis pela formação; por isso, não se pode dizer que a singularidade está muito associada ao Ensinar. Em contraponto a essa perspectiva, outros ressaltam que é preciso considerar a forma singular, individual e única de aprender e buscar formas de adequar isso à prática docente deveria ser, destacam ainda que infelizmente isso ocorre pouco no ensino atual, que mais uma utopia, como deveria ser.

A subfaceta Aspecto relacional possui somente o elemento **Indisciplina**, que, na maioria das justificativas, foi apresentado como aspecto negativo da docência, assim como ocorreu nas justificativas da Classificação Livre e da Associação Livre de Palavras.

Aí eu coloquei a indisciplina porque eu acho que essas indisciplinas dos alunos acabam prejudicando e às vezes você faz uma super aula, você quer ensinar e às vezes você está preocupadíssima e às vezes porque os alunos chegam tarde, outros não trazem livros, outros não trazem o que foi pedido,

a aula não funciona e você sai com vontade de chorar. (VERMELHO URUCUM – PCM/CD).

Ao serem solicitados para que associassem esse elemento ao Ensinar, os licenciandos, apesar de remeterem a essa dimensão negativa e de, em suas justificativas, evocarem as palavras **Dificuldade** e **Singularidade** o distanciaram do ponto de origem na busca de afastar esse elemento da relação com ensino, como muitos expressam ao justificar por que esta palavra apresenta um nível baixo de associação com o Ensinar, ou seja, eles não buscam negar a realidade ou disfarçá-la e sim mudá-la; ao apresentarem que esse fator é negativo, não deve estar associado ao ensino e ele pode promover motivação.

[...] mais essas outras palavras, indisciplina, dificuldade e singularidade, é acho também tá mais pra ou menos associado porque queira ou não tem dificuldade, singularidade e indisciplina também dentro do ensino. (VERMELHO ESCARLATE – PCM/CD).

Na verdade eu acredito que todas as palavras que estão aqui, elas estão associadas ao ensino, mais nessa categorização eu optei por colocá-las mais ou menos associada por que, por exemplo, a indisciplina é algo como já expus anteriormente, que eu vejo como frequência mais que se comparada às outras que estão colocadas, acredito que elas ficam em um nível de menor importância, por que pode com um trabalho ser superada. (AMARELO DOURADO – PCM/CD).

Outro ponto importante é que esse elemento é predominantemente associado ao aluno, principalmente quando assume o caráter negativo; ao ser associado ao professor, é atribuído como ação que não deve ocorrer, pois o professor precisa ser disciplinado; isso nos leva a refletir sobre a perspectiva de realidade, que eles apresentam de suas práticas na Rede Pública e até que ponto esse discurso não é fruto de um complexo círculo vicioso que caracteriza a fala dos profissionais dessa rede de ensino.

Vou começar pelo não associado, a indisciplina não pode está associada, ela não tá associada ao ato de ensinar, embora aconteça, mas ela não está e não pode, tem que combatê-la né, porque não dá, não dá. Um professor indisciplinado é terrível né, porque estamos trabalhando com pessoas, trabalhar com pessoa, o ensino na formação de pessoas, se você for indisciplinado no ensino não é possível trabalhar, a indisciplina não pode



está associada, então eu não associo a indisciplina ao ato de ensinar, não pode, não deve, não está. (VERDE OLIVA – PCM/CD).

As representações sociais são construídas na relação entre o individual e o social, ou seja, que se constroem e se transformam na troca e na interação social, marcam o pensamento não só do indivíduo, como também do grupo como um todo. Moscovici considera as representações como construções sociais, inconscientes, dinâmicas, variáveis, mutantes e mutáveis, guias de ação, tendo como componentes os saberes populares, o senso comum e elementos das ciências, religiões e ideologias.

Para a TRS, as representações sociais têm algumas funções, tais como: de saber ou formação de condutas, orientação na comunicação, identitária, justificatória e de resistência. Para nossa discussão, a função que interessa é a função identitária, pois essa função enfatiza as representações sociais como guias de identificação e afiliação, e, a partir destes guias, é que outras pessoas externas ao grupo podem se aproximar ou não deste e, ainda, “[...] permite salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade [...]” (NÓBREGA, M., 2001, p. 71). Uma vez que as representações sociais situam o indivíduo no grupo, elas contribuem para a elaboração de uma identidade social e individual que asseguram a esse grupo um lugar nos processos de comparação social (ABRIC, 1998).

Desse modo, com base no exposto acima, entendemos que o pensamento dos licenciandos pesquisados sobre o “Ensinar” é fortemente marcado pelos elementos **Aprender**, **Conhecimento** e **Explicar**. Para eles, o processo de ensino está muito relacionado com o de aprendizagem, formando um único processo, de ensino-aprendizagem, processo esse marcado pela explicação e transmissão de um conhecimento, sendo, várias vezes, **Explicar** citado como sinônimo de Ensinar.

Isto porque a construção do saber-fazer dos professores (TARDIF, 2006) – os conhecimentos que os docentes mobilizam todos os dias, em sala de aula, com a finalidade de realizar as suas tarefas, relacionando a esses aspectos também os condicionantes e os contextos de trabalho – é construído num processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), uma vez que “[...] o processo é o de reflexão que se realiza sobre a ação na ação e para a ação. Ele se situa no domínio da experiência da totalidade do processo. No sentido em que implica olhares retrospectivos e prospectivos.” (PASSEGGI, 2003a, p. 56) e, ainda, que “[...] é fazendo que se aprende a fazer, é sendo que aprende a ser.” (PASSEGGI, 2003b, p. 14). Segundo Passeggi (2008, p. 18, NO PRELO), “Narrar, refletindo sobre o que se fez, é uma

prática humana, mas fazê-lo dentro de modelos narrativos próprios a uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros.”. Devemos ressaltar, ainda, a necessidade de considerar alguns pontos sobre a formação dos professores:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, [...].

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...].

Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. [...]. O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2006, p. 240-242).

Outro ponto importante, como expressa Shön (2000), é que, ao nos depararmos com um impasse e sermos levados à reflexão por nossos orientadores, refazemos nossa concepção sobre o problema e buscamos novas soluções para resolvê-lo, pois o orientador “[...] tece uma teia de ações, sujeitando cada grupo de ações a múltiplas avaliações oriundas de seu repertório de domínios do projetado.” (SHÖN, 2000, p. 60). Essa contribuição do orientador é potencializada pelas anotações, uma vez que esse recurso nos possibilita resgatar as dúvidas, os anseios, as incertezas, como também as ideias criativas, as leituras anteriores ou extras curriculares, as contribuições dos professores mais experientes que nos acompanham em nossos estágios.

Essas anotações com direcionamento e busca de reflexões na ação e sobre a ação constituem parte importante da composição do portfólio que consiste em uma relevante estratégia formativa. Além disso, durante a escrita podemos nos questionar sobre: os registros contribuem para a reflexão do nosso trabalho docente? Essa reflexão ajuda na construção do sujeito e da identidade profissional? Nosso fazer se modifica a partir das reflexões que fazemos? A proposta da construção de portfólio é a de contribuir para o processo de reflexão-na-ação, compreensão da construção identitária como processo que proporciona ao escrevente

aprender seu *métier* na prática, refletir sobre suas ações profissionais e promover um aprimoramento do seu saber-fazer docente. Visto que “[...] a ação interventiva baseia-se na possibilidade de (auto)regulação seja do organismo, seja de condutas pessoais ou sociais, na direção do seu aprimoramento.” (PASSEGGI, 2003b, p. 9). Essa ferramenta torna

[...] possível levar adiante um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidência seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. *A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165, grifos do autor).

O autor destaca, ainda, que “as reflexões acontecem enquanto se elabora, organiza-se ou se revisa o portfólio, e apresentam as estratégias de diálogo com a informação que o estudante realiza.” (COLLINS apud HERNÁNDEZ, 2000, p. 171).

Essas reflexões contribuem para o processo de significação do docente sobre seu fazer e sua identidade. O processo de significação é o movimento de interiorização do significado, características, sentidos e uso dos objetos e/ou palavras. Dessa maneira, é, no processo de internalização, ou seja, na apropriação dos sentidos, usos e características dos objetos e palavras, que o ser humano se aproxima, compreende e interioriza os significados das coisas que o rodeiam. Contudo, esse processo só é possível, como defende Vygotsky, no intercâmbio social, isto é, na troca com o outro e com o meio através dos processos dialógicos, da mediação de instrumentos e signos e dos significados construídos sócio-histórica e culturalmente pela humanidade.

Por outro lado, as representações sociais caracterizam o estilo de pensamento dos membros de um grupo social, pois são códigos implícitos e apreendidos o tempo todo, constituindo-se e distinguindo-se a partir das formas de pensar e agir do grupo frente a um determinado objeto. Uma vez que são construídas na relação entre o individual e o social, ou seja, que se constroem e se transformam na troca e na interação social, marcam o pensamento não só do indivíduo, como também do grupo como um todo.

Nesse sentido, a escrita do portfólio como desencadeadora de reflexão sobre a prática e constituição da identidade docente e seu *métier* é uma importante ferramenta. Isso ocorre, dentre outros fatores, porque estruturamos essa escrita do portfólio a partir da utilização da

técnica de registro: dos fichamentos de textos, das atividades a serem realizadas, dos planos de aula, das sugestões de atividades, leituras ou ações que as professoras responsáveis pelas disciplinas nos ofereciam, e das dúvidas que surgiam durante as aulas ministradas pelas professoras responsáveis pelas disciplinas ou das ministradas por nós. Além dos contratos assumidos em sala, das impressões sobre as leituras, as escritas e as discussões grupais realizadas durante as disciplinas; e das nossas angustias, impressões, anseios e demais sentimentos ou ações importantes durante a nossa prática docente.

Essa estruturação da escrita nos permitiu uma constante reflexão sobre o fazer docente, como ele se constitui, que fatores perpassam essa construção, como estamos elaborando nosso *métier*, que marcas positivas e negativas foram deixadas pelos professores em nosso repertório cognitivo e afetivo e quais queremos deixar em nossos discentes. Esse processo reflexivo realizado durante nossa prática nos proporcionou pensar sobre que tipo de professor que queremos ser em contraponto ao tipo de professor que estamos sendo durante nossa atuação em sala de aula. Ademais, nos fez perceber a força e relevância das marcas, acima mencionadas, na constituição de nosso *métier* e identidade docente.

Assim, o portfólio torna-se uma ferramenta que promove não apenas uma avaliação, mas também uma autoavaliação interativa e reflexiva. E, ainda uma criação única e individual, pois cada estudante faz suas escolhas de apontamentos e impressões; por esse motivo, é um instrumento subjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo.

## **A Análise de conteúdo**

Segundo observa Bauer (2005, p. 190), “A análise de conteúdo é apenas um método de análise de textos desenvolvidos dentro das ciências sociais empíricas.”. Acrescida a essa definição, o autor ressalta que a Análise de Conteúdo (AC)

[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...]. A validade da AC deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de um texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção; contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular

verídica e o ‘vale tudo’, e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. Ela não pode nem avaliar a beleza, nem explorar as sutilizações de um texto particular. (BAUER, 2005, p. 191, grifo do autor).

Tentando compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o que é “Ensinar”, entendemos ser a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009), Franco (2005) e Bauer (2005), a alternativa mais adequada para subsidiar nossa análise. Segundo Franco (2005, p. 13, grifos da autora),

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, *‘os diferentes modos pelos quais os sujeitos se inscrevem no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve’*.

A Análise de Conteúdo é amplamente utilizada nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, já que permite o acesso às informações sobre o grupo, sua forma de pensar e organizar o mundo. Como descreve Bardin (2009, p. 11, grifos da autora), esse tipo de análise é diversificado,

*O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência.*

Para analisar as justificativas dadas pelos participantes para suas classificações e categorizações, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo que como explica Bardin (2009, p. 199, grifos da autora),

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias em segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação de temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar s discursos diretos (significações manifestas) e simples.

Franco ressalta a diferença entre sentido e significado e expressa que o significado é universalmente definido e repassado, já o sentido é atribuído por um determinado grupo com base em suas realidades. Em suas palavras, a autora destaca que,

O significado de um objeto pode ser observado, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Por exemplo, a palavra ‘livro’ assume um determinado sentido por parte de leitores alfabetizados e implica, igualmente, gradações de sentidos diferenciados entre os leitores, digamos, ‘eruditos’ e os leitores ‘comuns’. Já quando transportada para indivíduos ou grupos não-alfabetizados, a mesma palavra, ‘livro’, pode até ser compreendida mediante o mesmo significado que lhe é atribuído universalmente, porém seu sentido assume uma conotação diferenciada entre os alfabetizados e os não-alfabetizados. (FRANCO, 2003, p. 15, grifo da autora).

Dessa forma, é preciso considerar não só a mensagem, mas também que a emite e as condições nas quais ocorre essa emissão. Franco (2003, p. 13, nota da autora) descreve que,

Além disso, torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso<sup>8</sup>) estão, necessariamente, vinculadas às condições de seus produtores.

---

<sup>8</sup> Somente para citar algumas de suas modalidades.

Após considerar os pontos acima enunciados, para realizar a Análise de Conteúdo, é preciso, como destaca Bardin (2009), seguir três polos cronológicos: a pré-análise, exploração do material e, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2009, p. 121). Essa etapa possui quatro momentos: a leitura flutuante, a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e, a elaboração de indicadores.

A segunda fase, a exploração de material, caracteriza-se por ser “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2009, p. 127).

A última fase, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consiste nas inferências e interpretações que o pesquisador faz dos dados, como descreve Bardin (2009, p. 127) “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fíeis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.”.

Na utilização desse tipo de análise, é preciso definir, durante a codificação, a unidade de registro e as regras de enumeração. Na primeira, pode-se fazer opção entre a palavra, o tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento e documento; em nossa pesquisa, devido à natureza dos dados, escolhemos o tema, como nossa unidade de registro. As regras de enumeração apresentadas por Bardin (2009) são a presença ou ausência, a frequência, frequência ponderada, direção, co-ocorrência; para o trabalho com nossos dados se aplica melhor a co-ocorrência, por contemplar as apreciações e intersecções que faremos.

Devido a essas escolhas, após a definição dos temas, realizamos a categorização. Conforme explica Bardin (2009, p. 146)

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existe entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

Isto porque,

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que significam a desconstrução ficam agrupados sob o título conceptual ‘desconstrução’), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2009, p. 145-146, grifo da autora).

Em nosso estudo, optamos pela escolha do critério de categorização semântico, visto que objetivamos entender por que e como os licenciandos classificaram e categorizaram as palavras, para assim acessar seus modos de ver e pensar o ensinar, bem a representação social que tem a respeito desse objeto. Já que como descreve Andrade, G. (2003, p. 109),

Esse processo de organização das categorias consiste numa sistematização dos conteúdos emergentes das falas dos sujeitos, na tentativa de identificar e evidenciar temas subjacentes. Assim, consideremos que, embora as pessoas utilizem diferentes nomes para suas categorias ou critérios de classificação, elas podem estar se referindo a um mesmo tema.

E ainda,

Quando classifica os objetos, o sujeito põe em evidência seus pontos relevantes, que se constituem em categorias que possibilitam a elaboração conceitual destes pontos. Quando toma posse de um novo conceito, o sujeito submete-se a uma (re)visão do objeto e nova categorização. (ANDRADE, G., 2003, p. 96).

Para chegarmos às categorias, é preciso seguir duas etapas: o inventário e a classificação. O inventário consiste em isolar os elementos, enquanto a classificação é repartir e organizar a mensagem (BARDIN, 2009).

Na formulação das categorias, devemos considerar os seguintes requisitos: a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e, produtividade. O primeiro



se refere à disposição dos elementos e define que cada elemento só pode estar em uma das divisões, ou seja, em nosso caso, cada tema só pode estar em uma categoria, não é possível e permitido que o mesmo tema pertença a duas ou mais categorias. O critério da homogeneidade faz referência ao princípio de organização, e é necessário que seja escolhido um único princípio e que este seja seguindo na formulação de todas as categorias. O requisito da pertinência, nas palavras de Bardin (2009, p. 147), “[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.”. Sobre a qualidade de objetividade e fidelidade versa da definição e utilização em toda amostra das variáveis que trata e da precisão e apresentação dos índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria. Por último, o critério da produtividade está relacionado com a produção de índices, hipóteses e inferência que o conjunto de categorias deve proporcionar para ser considerados produtivas.

Em síntese, após a leitura flutuante, a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e, a elaboração de indicadores realizamos a codificação – escolha da unidade de registro e das regras de enumeração –; o próximo procedimento foi a formulação do inventário das falas e do quadro de respostas para proceder à classificação; em seguida, encontramos e nomeamos os temas e, por fim, as categorias, cabe ressaltar que, para isso, é preciso obedecer aos requisitos acima expressos.

Após seguirmos todas essas etapas e analisarmos as justificativas do PCM, chegamos aos temas que seguem.

Temas:

- 1) Processo de ensino-aprendizagem
- 2) Relação professor-aluno
- 3) Aspectos do ter
- 4) Contexto de ensinar
- 5) Aspectos da docência
- 6) Desvalorização da profissão
- 7) Obstáculos da prática
- 8) Conflito teoria-prática
- 9) Lugar de formação, agentes, ambiente físico, estrutura
- 10) Aspecto burocrático/organizacional/institucional

- 11) Ensino formal
- 12) Ensinar não ocorre só na escola
- 13) Aspectos volitivos para escolha e permanência no Curso
- 14) Aspectos motivacionais
- 15) Características intra e interpessoais
- 16) Ler – leitura de mundo, formação
- 17) Ser professor – heróis/marcas/exemplo/modelo
- 18) Atributos do professor

Esses temas foram postos em Categorias, e com base na Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, conseguimos entender os critérios utilizados pelos licenciandos para classificar e categorizar as palavras. Assim, montamos as cinco Categorias e 18 temas os quais ficaram dispostos da seguinte forma (ver Quadro 4).

**Quadro 4 – Categorias e temas da Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, 2010, UFRN – Natal/RN.**

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
Fazer docente	1) Processo de ensino-aprendizagem 2) Relação professor-aluno 3) Aspectos do ter 4) Contexto de ensinar 5) Aspectos da docência
Faceta negativa	6) Desvalorização da profissão 7) Obstáculos da prática 8) Conflito teoria-prática
Escola	9) Lugar de formação, agentes, ambiente físico, estrutura 10) Aspecto burocrático/organizacional/institucional 11) Ensino formal 12) Ensinar não ocorre só na escola
Faceta afetiva	13) Aspectos volitivos para escolha e permanência no Curso 14) Aspectos motivacionais 15) Características intra e interpessoais
Formação do professor	16) Ler – leitura de mundo, formação 17) Ser professor – heróis/marcas/exemplo/modelo 18) Atributos do professor

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

Fazendo uma relação entre as partições dos mapas e as Categorias, temos que as três primeiras Categorias apresentam o fazer, seus agentes, lugares e dimensão negativa da docência. Elementos expressos na análise MSA nas regionalizações Aspectos da docência e Aspectos técnicos da formação, bem como na sub-regionalização Dimensão negativa; essas regionalizações, na análise SSA, compuseram-se predominantemente na faceta Aspectos técnicos da docência e da formação. As outras duas Categorias são constituídas por conteúdos que remetem à formação e, escolha e permanência no Curso. Esses elementos são expressos na análise MSA nas regionalizações Aspectos técnicos da formação e Mobilizadores da profissão os quais estão na análise SSA também predominantemente na faceta Aspectos técnicos da docência e da formação.

Na Categoria 1 intitulada Fazer docente, ficaram os temas de 1 a 5, 1) Processo de ensino-aprendizagem, 2) Relação professor-aluno, 3) Aspectos do ter, 4) Contexto de ensinar e 5) Aspectos da docência. Essa Categoria remete ao exercício do magistério, que é indispensável ter para ser um bom professor, ambiente onde ocorre o ensino – a sala de aula e seus participantes, como também a relação entre o professor e o aluno.

Quando eu penso em educação, eu como professor vem à figura do aluno antes de qualquer coisa. Então ele tem que tá sempre em primeiro plano, como o aluno é gente e tratar não é tarefa fácil, então eu agrupei sentimentos, como: sensibilidade, por que é uma turma, é pessoas então você tem que ter sensibilidade de tratar de forma diferente, por que cada um tem suas próprias dificuldades, então, sensibilidade e já vai levando pra singularidade, por que são seres únicos com formas de aprendizagem diferente, mais isso só é possível quando você é um profissional de vocação, por que você só saber o conteúdo não é suficiente, eu sempre escudo o meu ano de docência por que eu era só uma menina que saí do ensino médio, que dominava um conteúdo de português e quando eu fui dar aula eu vi que aquilo não era o suficiente. Foi por causa disso que eu me empenhei muito como estudante de licenciatura, por que eu vi que só conhecer o conteúdo de português e de geografia, não ajudou muito, acho que os alunos, a gente poderia ter produzido bem mais, se eu tivesse uma base bem maior de fundamentos da educação, em geral como: psicologia, sociologia, é entender realmente, acho que só que só a boa vontade não era o suficiente. Tinha que ter um conhecimento mínimo, e esse conhecimento a gente só consegue quando assim a gente é tem o conhecimento é mais tem que ter aquela vocação de você saber como ministrar esse conhecimento. Uma vez eu escutei uma coisa que eu nunca mais esqueci, pronto você tem um dentista, quando você encontra ele na rua, você não chama ele de dentista, você chama ele pelo nome. Mais quando você encontra seu professor, você não chama ele pelo nome, você chama oh! professor, Professor, você é como se não tivesse vida, a vida dele é ser professor e não é mais nada do que isso, é ser professor, é aquele profissional que leva atividade para casa, um dentista não leva o consultório para casa, um arquiteto, um engenheiro, mais o

professor ele tem que trabalhar em casa pra planejar aula, corrigir as tarefas da aula. E o professor ele lá, ele influencia a vida do aluno, eu hoje sou professora por que eu via a figura do professor e quis ser um professor, isso desde a minha primeira experiência de aula, no jardim de infância, quando eu cheguei na escola, depois da fase de adaptação, do choro, que eu vi a figura da professora aí que eu desejei ser a professora, isso nunca saiu da minha cabeça né, escolher português foi por influencia de professor também, melhor professor de português que me ensinou muita coisa. Então, o professor influencia em tudo na vida do aluno né. (VERDE FLORESTA – PCM/CL).

É aqui eu coloquei algumas coisas que o professor faz, mais não como a gente tacha né. Mediar, formar, ensinar, explicar e organizar. É de todas as mais como é que eu posso dizer, a mais complicada pra mim é ensinar, por que ensinar é uma coisa assim, que ninguém sabe de fato não, a gente faz o outro aprender, sei lá, mais ensinar não existe, não entra nada na cabeça de ninguém, a pessoa tem , sei lá, que querer fazer, se ela não quiser fazer você não vai conseguir é colocar dentro da cabeça da pessoa, então vai mais. O mediar, formar é uma palavra também não gosto muito, por que eu acho que nunca estar formado, então você não forma ninguém né. Por que quando forma, eu formei, eu me formei é por que você tá acabado, você já tá já terminou quando se refere ai eu estou formado, agora eu tou formado, você não tá formado, você tá sempre em formação. Então não tem como dizer formar, vou formar vocês, sei lá, botar vocês dentro de uma forma né e vou delimitar um espaço pra vocês né, sei lá, é muito difícil não gosto dessa palavra não. É, é mais claro que o professor é como se fosse sei lá, um gerente da sala, ele vai tentar organizar para que não fique tudo bagunçado demais né. (AZUL CADETE – PCM/CL).

Acho que esse primeiro grupo aqui mediar, aprender, explicar, está mais ligado ao ato de sala de aula, da interação, dando uma aula e o aluno, acho que tem mais haver com isso, na hora que você tá dando uma aula você tá compartilhando conhecimentos, tá ensinando, tá aprendendo, tá mediando conhecimentos, né, acho que tudo isso aqui está ligado mesmo ao ato, aquele momento em sala de aula. (VERMELHO GRENÁ – PCM/CL).

Faingold (2008) explica que o processo de construção do professor e de seus saberes é marcado por diversas experiências que são evidenciadas nas falas, conversas e observações. Com isso, podemos dizer que o professor constrói sua identidade e seu saber-fazer através da comunicação e da experiência, em outras palavras

Assim verbalizada, a experiência também se torna comunicável. Comunicar a outro as ‘manhas’ do ofício torna-se possível a partir do momento em que práticas inicialmente opacas por si mesmas são objeto de um elucidação. A descrição de maneiras de fazer que não poderiam ser verbalizadas espontaneamente, mas das quais o sujeito toma consciência pela mediação

de um questionamento de explicação, é a primeira etapa de uma conceitualização de uma padronização possível do ofício de professor. (FAINGOLD, 2008, p. 123).

Para explicar esse processo de construção, Jodelet (2009) recorre a Descola (2006) e afirma que

[...] a maneira de estruturar a experiência do mundo e do outro se opera de acordo com duas modalidades: a ‘identificação’ pela qual são postas as diferenças e as semelhanças entre si e os outros existentes; a ‘relação’ que define as ligações estabelecidas entre os existentes. As inferências sobre os existentes, sejam eles humanos ou não, são fundadas sobre uma capacidade geral de atribuir a eles sua interioridade (estado de consciência, alma, etc.) e uma existência física (materialidade, corpo). A atribuição ou a recusa de cada uma destas propriedades vai permitir definir o *status* ontológico de todos os objetos do mundo e sua classificação. Estas atribuições são combinadas com os modos de relações que são classificados em dois grandes grupos conforme se considera a similitude ou a hierarquia dos existentes entrando em relação. O primeiro grupo de relações é fundado sobre a equivalência dos atores. Trata-se da troca, da doação. O segundo grupo de relação é fundado na dependência. Trata-se da produção, da proteção, da transmissão. A combinação das atribuições e das relações permite estabelecer um quadro de sistemas caracterizando os coletivos que, embora muito diferentes e situados em diversos lugares e épocas, obedecem a modelos de experiência similares. Estes últimos estão ligados a quatro grandes formas de pensamento: o animismo, o totemismo, a analogia, o naturalismo. Esta caracterização permite estabelecer, com base num funcionamento cognitivo e prático, modelos de organização das relações sociais que poderiam ser aplicáveis ao estudo das representações sociais em espaços sociais definidos. (JODELET, 2009, p. 112-113).

Os temas da Categoria 2, denominada Faceta negativa, são: 6) Desvalorização da profissão, 7) Obstáculos da prática e 8) Conflito teoria-prática. Nessa Categoria, estão os problemas e dificuldades apresentados pelos licenciandos, bem como falas sobre a desvalorização da profissão docente.

O G3 foi o primeiro que eu comecei a fazer que é: indisciplina, dificuldade, amor, paciência, mediar, singularidade e sensibilidade. Esse tem uma explicação um pouquinho mais longa que as outras. A indisciplina e a dificuldade é os dois mais óbvios por que com indisciplina na sala de aula você vai sentir muita dificuldade pra dá uma aula, e qualquer coisa que você for fazer com indisciplina é bem complicado, não sei se é porque eu estudo

balé clássico, então a disciplina é uma das coisas fundamentais, então tem que ser uma coisa meio rígida, por isso que eu tenho isso na cabeça, mas pra você conseguir superar você tem que ter muito amor por seu aluno, pela aula, por seu compromisso de tá ali porque se você não tiver amor você joga a cadeira na cabeça do seu aluno e sai correndo, então o amor é fundamental nessa parte, e o amor gera paciência, que é o ponto chave pra você conseguir, também você não pode ficar alisando a cabeça do menino, dizer: ah! É tão bonzinho, atrapalha a aula todinha. Mas, como quem ama educa, então o amor gera a repreensão, o cuidado e tal, também não é pra jogar a cadeira na cabeça do aluno, mas ele é fundamental na indisciplina, e o mediar tem haver com aquela questão de ter uma briga na sala de aula com alguém, em uma dessas hipóteses, você saber se colocar no seu lugar de professor, mediar a situação, sem periorcular, sem querer que o outro, mas organizar os fatos cuidar de cada, para isso você tem que ter sensibilidade, porque se você não tiver sensibilidade você deixa as coisas saírem do controle, ou então manda todo mundo, ou você mesmo perde o controle, manda todo mundo pra casa, suspende todo mundo, manda todo mundo pra coordenação, tem uma hora que você não agüenta mais, que é necessário tomar decisões mais rígidas, mas você precisa de sensibilidade, uma professora falou, que você não sabe o que tá acontecendo com aquele aluno, vai que a casa tá desmoronando na cabeça dele, os pais estão separando, alguém morreu, alguma coisa assim, e a maneira que ele tem de se expressar ou de soltar aquela raiva, aquela mágoa que ele está sentindo é brigando com alguém em sala de aula, ou não se concentrando, é por isso que não consegue se concentrar, fica conversando a sua aula toda, acho que sensibilidade é necessária nessa hora, na maioria das vezes são crianças e elas não tem como controlar as emoções delas, elas tem que se expressar de alguma forma, ou é se fechando e não prestando atenção, ou é querendo chamar atenção demais, e por isso vem a singularidade que é a maneira que cada um tem de demonstrar suas atitudes, de ser um eu na sala de aula, então foi isso que eu coloquei. (AMARELO CAQUI – PCM/CL).

E o formar está associado a ensinar, né, esse formar, formar pessoas, formar cidadãos, eu acho que o professor hoje em dia ele tem muita dificuldade em formar pessoas, a profissão da gente está muito desvalorizada, né, mas eu acho que é possível se fazer um trabalho muito bom em sala, em formar pessoas melhor. (VERDE SÉPIA – PCM/CD).

O magistério não é uma tarefa simples. Envolve múltiplas dimensões e saberes, bem como o fazer é aprendido na prática. Desse modo, a construção desse saber-fazer não é feita, apenas, na formação inicial dentro da universidade, mas também no exercício da docência. Esse é marcado por vários obstáculos e problemas. Na fala dos licenciandos, por diversas vezes, é ressaltada a indisciplina dos estudantes como uma dessas dificuldades enfrentadas durante o fazer. Perrenoud e *et al.* destacam que

Considerada a diversidade de problemas com os quais o professor é confrontado em sala de aula, pode-se avaliar que as competências a que recorre começaram a ser construídas bem antes de ele decidir tornar-se professor. Sem dúvida, a emergência do desejo de ensinar e de um projeto profissional – leva a que se prepare para isso mais ou menos conscientemente. No entanto, as experiências de vida podem ser uma preparação sem que o interessado tenha consciência disso e muito antes de saber que se tornará professor. Pode-se mesmo supor que a tomada de consciência de certas competências – por exemplo, capacidade de partilhar seu saber, de explicar fenômenos complexos, de comunicar, de seduzir, de influenciar – condiciona a orientação para o ensino. (PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PAQUAY, 2008, p. 219).

André e Hobold (2009, p. 223) explicam que a formação inicial, as situações exteriores da profissão, a ação profissional e a internalização de conceitos e concepções advindas do campo profissional da docência têm “[...] 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 Categoria 3 é composta pelos temas: 9) Lugar de formação, agentes, ambiente físico, estrutura, 10) Aspecto burocrático/organizacional/institucional, 11) Ensino formal e 12) Ensinar não ocorre só na escola. Essa Categoria apresenta a escola como um espaço onde a formação ocorre, porém os licenciandos destacam que não é só, nesse espaço, onde ocorre o ensino. Discorrem ainda que, nesse ambiente, ocorre o ensino formal e que a escola é uma Instituição.

No grupo um, eu coloquei: escola, responsabilidade, mediar e compartilhar. Por que na escola, a escola deve ser um local que deve haver responsabilidade de todos os participantes da comunidade escolar, é um lugar onde se compartilha conhecimento e também se media, compartilha entre professores e alunos e toda comunidade, e também o professor é um mediador do conhecimento para o aluno, além de compartilhar. (AZUL ARDÓSIA – PCM/CL).

Segundo grupo eu coloquei escola, formar, mediar, conhecimento, ler, compreender. Porque queira ou não a escola ainda é o espaço em que a gente, o espaço pelo menos assim de aprender socialmente, a escola ainda exerce um papel muito forte na formação das pessoas, a escola e os alunos e as pessoas que freqüentam. Quando eu venho pra, eu acho que num curso de idiomas a gente também forma, quando você conhece uma outra língua, você

vive também, você conhece melhor a sua, você conhecer melhor a sua cultura, então também é um espaço de formação, de mediação porque aí você tem várias pessoas, com vários interesses e com vários objetivos diferentes, se é que eu respondi a mediar, a escola ainda é o lugar em que nós, sempre que a gente vem pra escola, a gente vem, é o conhecimento que a gente busca. (VERMELHO URUCUM – PCM/CL).

Mais ou menos associado eu coloquei mais aquelas é, algumas, alguns aspectos relacionados mais a questão de formal do ensino, que tá associado por que existe o ensino formal, e ao mesmo tempo não é só o ensino formal que importa.

[...].

Formar, aí vai depender do que seria formar no sentido de estudo formal, de escola, estaria mais ou menos também, assim como a escola, mais existe a questão de formar, é assim como ensinar pode ser uma coisa formal, e o aprendizado geral do mundo, acredito que formar também, você se formar como pessoa não é simplesmente receber um diploma, é constituir caráter, é opinião, é posicionamento em relação a vida. Mais ou menos seria a questão de formalização do ensino, mais acredito que em relação à questão de constituição do ser humano, estaria muitíssimo associado, entendeu? (VERDE FLORESTA – PCM/CD).

E a escola que é uma instituição, uma instituição de ensino, responsável por produzir conhecimento, formar o sujeito, e esse sujeito que está naquela escola eles aprende, aprendem determinados conhecimentos, são alunos que são singulares e tarefa minha enquanto professor é de língua portuguesa é a leitura e a escrita. (VERDE CLARO – PCM/CD).

Freire concebe a educação “[...] como um momento do processo de humanização” (FREIRE apud GADOTTI, 2001, p. 27), uma prática política de libertação da opressão sofrida pelas classes populares, construtora de um ser crítico, pesquisador, criativo, emotivo, consciente e autônomo, como descreve em “[...] a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.” (FREIRE, 2002, p. 78). A educação não era vista, por ele, simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para se profissionalizar, mas sim como algo social que estimulasse o povo a participar do seu processo de imersão na vida pública engajando-o em uma totalidade sócio cultural e fazendo-o através do conhecer-se, conhecer também os problemas sociais que o afligiam.

Os licenciandos trazem um pouco dessa característica freiriana de conscientização, quando remetem à educação o papel de formar um cidadão crítico e ao trazer as marcas deixadas por professores em suas vidas e escolhas formativas. Mas esse discurso dos licenciandos não apresenta a profundidade da dimensão política e libertadora de Freire. Farr



(2008, p. 172) afirma que “una representación es social si está o ha estado en dos o más mentes. La cuestión clave es cómo una representación puede salir de una mente en una forma tal que otra la pueda tomar e interpretar.”, ao responder essa questão o autor explica que essas representações são partilhadas e que ocorre um “cambio de la cultura”.

Na Categoria 4 nomeada de Faceta afetiva, estão os temas: 13) Aspectos volitivos para escolha e permanência no Curso, 14) Aspectos motivacionais e 15) Características intra e interpessoais. Essa Categoria revela os sentimentos, as motivações e algumas características que os professores devem apresentar para escolher o curso e, ser capazes de terminá-lo e de exercer bem a profissão, segundo os licenciandos, como expressam em

[...] seria mais sentimental seria: o amor pela profissão, sentir prazer na atividade que faz, ser sensível né, professor não seria uma tabua rasa, uma porta né, sem ter sensibilidade, eu só fiquei com mais dificuldade em encaixar a palavra singularidade, por que eu não acho nada singular, eu acho que toda experiência que tenha, tem que ser no plural e não no singular. (VERDE GRAMA – PCM/CL).

Bom, ensinar está muitíssimo associado a prazer, porque eu acredito que se você não tem prazer em ensinar a coisa não flui, o amor pode até vir em segundo plano, mas o prazer ele é o que mais move o ser humano, o prazer é a força motriz, então se você não tem prazer num ato você acaba abandonando, acho que isso acontece com bastante frequência, isso é próprio do ser humano. (VERDE LIMA – PCM/CD).

Aí o muitíssimo associado eu botei: o prazer, porque eu acho que se você não gostar você realmente sai, não consegue, e aí você sai logo na graduação porque você percebe que não é a praia; responsabilidade, eu tenho que ter a consciência de que tem alunos pagam pra assistir minhas aulas, minhas aulas tem que ser boas, que eu não posso deixar alunos meus dormindo nas aulas, bocejando nas minhas aulas e principalmente que ele aprenda, eu não posso deixar que o aluno venha aqui só brincar ele precisa aprender. Dedicção porque se eu tenho responsabilidade eu tenho que trabalhar muito então eu me dedico, tem que ter dedicação. Sensibilidade pra você ver as necessidades do aluno, e o que fazer. Amor, muito, muito amor à profissão porque senão você faz direito e vai fazer concurso público. (VERMELHO URUCUM – PCM/CD).

Placco, Souza, Orsolon, Silvestre, Vieira, Benachio e Moura (2009) trazem uma discussão de Moscovici sobre o processo de construção da identidade e importância da comunicação para que esse processo ocorra, ao afirmarem que

Segundo Moscovici (1996), o indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo que torna suas representações a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade. Isto se dá por meio da comunicação, num processo de partilha com o grupo de pertença, no qual são construídos os conteúdos formadores das representações. (PLACCO; SOUZA; ORSOLON; SILVESTRE; VIEIRA; BENACHIO; MOURA, 2009, p. 71).

Sobre essa questão, Charlot apresenta que os universais devem estar enraizados na construção do ser humano. Ele define os universais como sendo

[...] características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, seja em sua relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade os considera, etc. (CHARLOT, 2005, p. 76).

Nessa Categoria, os licenciandos trazem as escolhas, motivações e sentimentos que os levam a escolher e permanecer no curso e na profissão. Esse movimento os conduz a uma construção identitária que ocorre pelo confronto entre as diversas tendências, formas de ver, pensar e fazer a educação e ainda pelas marcas e exemplos deixados por professores. Portanto,

Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que mudou, talvez, possa ser o caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória.

Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso. (ARROYO, 2009, p. 17).

Por fim, a Categoria 5 chamada de Formação do professor possui os temas 16) Ler – leitura de mundo, formação, 17) Ser professor – heróis/marcas/exemplo/modelo e 18) Atributos do professor. Essa Categoria é marcada por aspectos relacionados a como o professor deve ser e a importância da formação e do profissional.

Aí no G2 seria mais como minha característica, como meu método de aprendizado aqui na universidade. Aí eu coloquei experiência, tem que ter muita leitura, tem que ter prazer em estudar o que eu estou estudando, conhecimento que eu vou adquirir, responsabilidade, dedicação no caso dos estudos, a compreensão no que eu estou estudando, a qualidade também e o amor nisso tudo, no caso o amor no conhecimento. (AMARELO OURO – PCM/CL).

Então, esse segundo grupo eu coloquei pensando mais no professor, na questão da sua formação né. Que ele deve ter sensibilidade pra perceber né, se ele tá se desviando de alguma coisa, tem que ter esse grau de sensível né. e ele deve ter prazer em fazer isso né. Deve ter paciência e deve tentar analisar né, não pode ser precipitado. Então vai aprender né, não aquela questão de só ensinar, ele tem que expor de certa forma a sua singularidade, por que eu creio que professor é um modelo, é um exemplo entendeu? Então ele deve ter ele de certa forma uma maneira de ser, de pensar, de conhecer né, compartilhar. É, é isso. (AMARELO MOSTARDA – PCM/CL).

Que consiste ser um professor: tem que formar, um professor é formador de opiniões, criar ideias, ele media essa ideia de professor controlador já se passou há muito tempo atrás, você que estar estudando mestrado, aquela ideia de Behaviorismo, ainda funciona mais nem tanto, o primordial pra todo professor eu acho que é a paciência, que tem que ser a chave pra todo professor, sensibilidade não é só saber o que o aluno estar pensando, o que ele estar sentindo a emoção, se ele estar entendendo, se não estar entendendo. O prazer de você gostar de fazer o que estar fazendo e não simplesmente estar lá, por que o salário é importante, por que não tem uma coisa melhor pra fazer, por que já estou muito velho não tenho como mudar de profissão. A experiência vai vir com o tempo, com a prática que você vai adquirir com os alunos. Organização primordial, por que você não pode fazer uma aula bagunçada, ou então sem saber o que vai fazer numa sala de aula. Compartilhar não só o professor não estar em sala de aula né, só pra dar sua aula, justamente tem que compartilhar, se ele estar estressado, as vezes seria interessante ele mostrar um pouco do seu estresse, não aquele robô que entra em sala de aula, só por que o pai morreu e entra por que o pai morreu dar sua aula, sem isento de emoções, por que acho que pode ter uma aula, tem que ter uma emoção com o aluno, toda aquela ideia. É sensibilidade, ler,

tem que ler muito por que é interessante pra você poder passar alguma coisa tem que ter uma leitura de algo. Explicar, ensinar são relacionadas com a ideia e eu acredito que estar, esse foi o grupo do professor, esse define professor. (AZUL AREADO – PCM/CL).

Outro aspecto que emerge das falas dos participantes da pesquisa é a importância da formação. Esse fator é relevante, já que a profissionalização e a identidade docente são construídas por saberes e fazeres. Ambos adquiridos em vivências, na formação inicial e durante o exercício da docência. Altet (2008, p. 25, grifos da autora) destaca que

A profissionalização é construída, assim, por um *processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação*. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem da situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se, dominando qualquer situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de *ajuste a cada demanda*, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua ‘capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire* e seus atos’ (Charlot e Bautier, 1991), *justificando-os*. Contudo, pedimos-lhe ainda mais: que ‘saiba jogar as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista’ (Perrenoud, 1993b); em resumo, que esse profissional seja *autônomo e responsável*.

No diálogo com a TRS, vemos que Jodelet (2001) aborda a questão da representação social como sendo representações mentais geradas a partir de informações da ciência, as quais circulam através da mídia levando os grupos a construir suas próprias representações; essa compreensão corrobora a ideia Moscovicianiana ao enfatizar que o homem age e interage dentro de um contexto complexo e impregnado de informações que o norteia para se apropriar da realidade. Em outras palavras, esse homem age a partir daquilo que conhece e entende nos seus espaços e relações, e não em um vazio social. Nesse sentido, Domingos Sobrinho (1998) destaca que os sujeitos constroem as representações para que elas possam lhes servir de guia prático e orientação para a ação, cumprindo, assim,

[...] uma função importante de regulação das relações entre diferentes atores sociais. A construção das representações não se dá, por conseguinte, num

vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social [...]. (DOMINGOS SOBRINHO, 1997, p. 31).

Nos dados analisados, os sujeitos atribuíram e associaram ao objeto o conceito de profissionalização o viés de ser professor. Não podemos deixar de lembrar a forte referência que fazem a aprender e ao conhecimento. Ensinar para os licenciandos está muito relacionado à formação e à profissão.

Jodelet (2001) ressalta a necessidade de compreender, interpretar, administrar e enfrentar o mundo considerando que é desta forma que criamos as representações. Para a autora, são as representações que guiam as ações e as práticas dos sujeitos, contudo nos chama atenção para fatores que interferem na construção representativa. Segundo essa visão, as representações

Apóiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular: e notaremos que são processos centrais na elaboração representativa. Estão ligados tanto a sistemas de pensamento mais amplo, ideológico ou cultural, a um estado de conhecimento científico, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos. (JODELET, 2001, p. 21).

Retomando Jodelet (2001), observamos que são as representações que vão guiar as ações e as práticas das pessoas em seus grupos de pertença. Das trocas e das partilhas das informações (conhecimento) constrói-se uma visão consensual da realidade para esse grupo. Os grupos têm influência sobre o pensamento de seus membros. A linguagem contribui para a partilha e formação do vínculo social caracterizando os “[...] aspectos cognitivos que constituem a matéria e a trama da vida social.” (JODELET, 2001, p. 34).

Vale lembrar, ainda, que Jodelet (2001) chama-nos atenção aos aspectos sobre os quais devemos nos debruçar para o estudo das representações sociais. Dentre eles, destacam-se as questões-chave que se articulam no todo complexo que é a vida social. Para compreender e interpretar as RS, é necessário, porém, saber “‘Quem sabe e de onde sabe?’; ‘O que e como sabe?’; ‘Sobre o que sabe e com que efeitos?’” (JODELET, 2001, p. 28). Na tentativa de responder às questões, trilhamos um percurso metodológico mediante entrevista, questionários, observação, associação de palavras.

Assim, é possível situar o sujeito compreendendo-o em seu contexto, as referências que o respalda/resguarda, as atitudes que toma, o saber que tem. Para tanto, Jodelet (2001, p. 26) justifica que, para estudar as representações sociais deve-se articular “[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.”. Tomando como referência tais elementos, a autora define representações sociais como

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

A representação social toma como objeto de estudo o conhecimento do senso comum que não deve ser considerado como inválido ou falso, é de uma ordem diferente do conhecimento da ciência e que, para Jodelet (2001, p. 29), é “[...] adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela.” Destaca-se, ainda, a comunicação social como o veículo fundamental para as trocas e interações e que também “[...] concorrem para a criação de um universo consensual.” (JODELET, 2001, p. 30).

Para Moscovici (2005), há dois processos que geram representações sociais: objetivação e ancoragem. A ancoragem é definida como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma de uma categoria que nós pesamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2005, p. 61). Em outras palavras, “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

A objetivação para o autor “[...] é um processo muito mais atuante que a ancoragem [...]”, que “[...] une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” e continua: “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem.” [sic] (MOSCOVICI, 2005, p. 71-72).

Há, portanto, uma relação intrínseca entre pensamento e ação – ancoragem e objetivação; tomar, para si, algo desconhecido, incorporar ao sistema de pensamento e tomar uma atitude diante da vivência/convivência social e individual, enquanto elemento de apropriação de algo desconhecido. Ou seja, quando há algo novo que ameaça o grupo, e que, de alguma forma, precisa incorporar aos seus esquemas, segue-se um processo de ancoragem.

Moscovici (2005) tem a representação social como o universo consensual, enfatizando que “As representações, [...], restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos.” (MOSCOVICI, 2005, p. 52). Porém, percebemos, a partir da análise de conteúdo categorial, que não há um universo consensual para os respondentes analisados sobre o objeto ciência. Para uns, a ciência projeta-se, enquanto para outros, é algo presente e dela depende o desenvolvimento, a interação entre os homens e a melhoria.

Com base no exposto, concluímos que as informações contidas no conteúdo representacional em questão se configuram a partir do universo consensual ligado à profissão e à formação. Portanto, podemos afirmar que os licenciandos com relação ao objeto estudado ancoram a representação social de “Ensinar” na imagem de ser professor e objetivam na imagem de profissão.

## Os fios entrelaçados





A imagem anterior traz tons das cores (Amarelo para licenciandos da Habilitação em Língua Portuguesa de matrícula no turno matutino, Verde para os da Habilitação em Língua Portuguesa de matrícula no turno noturno, Vermelho para os da Habilitação em Língua Francesa e Azul para os da Habilitação em Língua Inglesa) que utilizamos para codificar os participantes dessa pesquisa. A ilustração também mostra que as cores, ao se entrelaçarem, formam outros tons de outras cores que demonstram a riqueza que nossos dados apresentam. Por isso, nessa parte do nosso trabalho, **Os fios entrelaçados**, esboçamos a contribuição dessa pesquisa, sínteses dos resultados, lacunas e possíveis implicações que este trabalho pode proporcionar para discussão, planejamento e formação de licenciandos, como também para outras investigações que visem aprofundar o tema.

Nessa pesquisa, buscamos entender as representações sociais de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar. A partir daí, o nosso foco investigativo esteve voltado para a formação de um grupo de licenciandos do Curso de Letras da UFRN, e procuramos considerar múltiplas dimensões do processo de formação inicial e de construção das representações sociais sobre o objeto investigado.

Assim, optamos pela Teoria das Representações Sociais, visto que ela é uma lente para o estudo da formação de professores, ou seja, é uma teoria que possibilita subsidiar estudos nessa área do conhecimento. Ademais, contribui para a reflexão sobre o papel que os processos de objetivação e ancoragem têm como componentes das estratégias utilizadas pelo homem para a familiarização de objetos estranhos no repertório já consolidado pelo sujeito, bem como para o estudo da formação do professor, das dimensões conceituais que o processo formativo engloba, os saberes que envolvem e como esses saberes se transformam em prática.

Com a TRS, Moscovici se preocupa em entender como as pessoas partilham o conhecimento e defende que, a partir da construção social dos processos simbólicos e das condutas, guias das ações dos indivíduos, os sujeitos conhecem o mundo e constroem suas realidades. Moscovici (2005) afirma que os processos de objetivação e ancoragem agem na transformação de algo não-familiar em conteúdo conhecido através da comunicação. Dessa forma, os seres humanos podem transmitir às gerações futuras sua história, sua cultura, suas vivências, seus avanços e retrocessos, e, sobretudo, contribuir para que essas gerações futuras possam desenvolver novas formas de compreensão do mundo tendo como referência as já existentes.

Para o autor, o conhecimento do senso comum se constrói na fragmentação do conhecimento científico. Dessa forma, ao criar a imagem correspondente à realidade, construímos os nossos processos simbólicos e as nossas condutas, ou seja, interiorizamos os

símbolos, signos e instrumentos e os interpretamos de acordo com o contexto que nos cerca, através da leitura de mundo que fazemos, elaborando o próprio conhecimento do senso comum.

Para essa teoria, o processo de aprendizagem não pode ser visto apenas como uma forma de adquirir os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, mas também como uma maneira de o sujeito se constituir enquanto ser humano, possibilitando o desenvolvimento de funções mais complexas (as funções psicológicas superiores: atenção, memória, abstração, percepção) e da interação social a partir da internalização dos mediadores psicossociais.

Assim, é a partir do uso dos processos de objetivação e ancoragem, e dos interacionais e comunicativos, numa relação mediada entre sujeito e objeto, que o homem diferencia-se dos outros animais e transforma seu pensamento de prático em racional. No seu desenvolvimento e pelo uso desses processos, o homem torna-se capaz de humanizar-se e de aprender na interação com os outros e com o mundo, bem como através da internalização de símbolos, signos e instrumentos.

Esses processos estão dialeticamente relacionados com os mediadores psicossociais, por contribuírem para internalização desses mediadores. Ou seja, é na classificação, aproximação aos repertórios existentes, fragmentação do objeto estranho, na familiarização e na incorporação de características desse objeto ao repertório consolidado que os instrumentos, signos, linguagem e símbolos são internalizados e significados pelo homem. Isso ocorre por meio da relação mediada com o objeto e dos processos interacionais, comunicativos, objetivação e ancoragem.

Moscovici (2005) defende que tais estratégias se constituem na comunicação, porque, através dela, os seres humanos fazem circular os conhecimentos consolidados, ao mesmo tempo em que os reconstrói e os ressignifica. Para ele, a aquisição/elaboração do conhecimento se dá pela linguagem e pela interação comunicativa, através do uso de mediadores psicossociais e dos processos de ancoragem e de objetivação. Esses, cognitivamente, contribuem para que algo estranho ao indivíduo se torne parte integrante do que já lhe é conhecido e conteúdo de referência para lidar com a realidade.

Com base nessa perspectiva teórico-metodológica, há uma variedade metodológica, mas, com o intuito de responder às questões levantadas e entender o objeto de estudo que desejamos investigar, fizemos a escolha de realizar a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Essa escolha se deu pelo

entendimento de que essas metodologias nos permitem acessar as construções simbólicas do sujeito e respaldam a nossa investigação.

Em nossa investigação, fizemos ainda a opção pelo Curso de Letras da UFRN o qual atualmente apresenta quatro habilitações: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Literatura, Língua Francesa e Literatura e, Língua Espanhola e Literatura. Nessa pesquisa, não contemplamos discentes da última habilitação, uma vez que essa habilitação é recente em nossa universidade e, durante a coleta de dados, apenas um discente se encontrava em acordo com o critério estabelecido para participação da pesquisa: estar matriculado nas disciplinas de Estágio e Prática de Ensino. O grupo estudado totalizou 70 licenciandos do Curso em questão. Desses, 20 compõem a amostra da TALP; e 50, a do PCM.

Após as análises, obtivemos que palavras da TALP, com base nas justificativas das evocações e nos sentidos que os participantes da pesquisa atribuíram, foram distribuídas em 4 campos semânticos: Campo 1: Aspectos técnicos do ensinar, Campo 2: Aspectos volitivos, Campo 3: Aspectos relacionais do ensinar e, Campo 4: Elementos do campo de atuação. Esses Campos semânticos nos indicam que, ao serem estimulados a pensar sobre “Ensinar”, os participantes demonstram a necessidade de uma melhor formação pedagógica.

A escuta e análise das justificativas das evocações e das palavras nos trazem indícios de que parte desses licenciandos vislumbra a possibilidade tanto da aquisição de conhecimentos específicos dessa área, na formação em nível superior, quanto o desejo somente ter um diploma de curso superior. Os licenciandos estão em processo de formação na universidade na busca da titulação em nível superior. Nas trocas e comunicações, eles, a partir também das experiências que vivenciaram e ainda vivenciam enquanto estudantes e/ou professores, constroem suas representações sociais.

A partir dos dados expressos, podemos nos aproximar da hipótese de que a representação social de “Ensinar” para esses licenciandos é pautada em concepções modernas sobre o ensinar e está vinculada a ideia de profissão. Porém, os licenciandos demonstram uma concepção dicotômica sobre o ensinar, parecendo o definir como transmitir conhecimento e ao mesmo tempo ressaltando a necessidade de considerar o que o aluno já tem, suas vivências e experiências e, construir com ele e para ele um conhecimento que possa ser aplicado que se transforme em prática social.

Assim, podemos levantar a hipótese de que esses licenciandos possuem uma representação pautada em uma construção conflitiva entre a visão de Ensino Tradicional – pela qual passaram enquanto estudantes – e, concepções de ensino e aprendizagem mais modernas – estudadas na Academia as quais devem ser por eles utilizadas em suas práticas.

A partir da análise do mapa MSA, podemos entender que, para esses licenciandos, a formação é importante e está relacionada com a prática, mesmo para os que ainda não têm experiência com a docência. Essa relação entre teoria e prática, formação acadêmica e fazer docente está expressa na constante referência que fazem da formação na regionalização Aspectos da docência e da prática e na regionalização Aspectos técnicos da formação.

Essa relação entre teoria e prática e a importância dela na formação e no fazer docente também são expressos ao analisarmos o SSA; com essa análise, entendemos que o pensamento dos licenciandos pesquisados sobre o “Ensinar” é fortemente marcado pelos elementos **Aprender, Conhecimento e Explicar**. Para eles, o processo de ensino está muito relacionado com o de aprendizagem, formando um único processo, o de ensino-aprendizagem, processo esse marcado pela explicação e transmissão de um conhecimento, sendo várias vezes **Explicar** posto como sinônimo de Ensinar.

Com a Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, surgiram temas que foram postos em Categorias. A partir daí conseguimos entender os critérios utilizados pelos licenciandos para classificar e categorizar as palavras. Assim, montamos às 5 Categorias e 18 temas.

Na Categoria 1 Fazer docente, temas: Processo de ensino-aprendizagem, Relação professor-aluno, Aspectos do ter, Contexto de ensinar e Aspectos da docência. Categoria 2 Faceta negativa, composta pelos temas: Desvalorização da profissão, Obstáculos da prática e Conflito teoria-prática. Categoria 3 Escola cujo temas são: Lugar de formação, agentes, ambiente físico, estrutura; Aspecto burocrático/organizacional/institucional; Ensino formal e Ensinar não ocorre só na escola. Categoria 4 Faceta afetiva, os temas que formam essa Categoria são Aspectos volitivos para escolha e permanência no Curso, Aspectos motivacionais e Características intra e interpessoais. Categoria 5 Formação do professor os temas que compõem essa Categoria são Ler – leitura de mundo, formação; Ser professor – heróis/marcas/exemplo/modelo e Atributos do professor.

Com base no exposto, concluímos que as informações contidas na análise de conteúdo categorial em questão se configuram como um universo consensual, e encontramos indícios de que o conteúdo representacional sobre o objeto em questão está ligado à profissão e formação. Dessa forma, podemos afirmar que os licenciandos com relação ao objeto estudado ancoram a representação social de “Ensinar” na imagem de ser professor e a objetivam na imagem de profissão.

Com base nos resultados apresentados, chegamos à conclusão de que há necessidade de mais reflexão e melhor relação entre teoria e prática, inclusive isso é, também, uma

exigência dos licenciandos. Para que essa relação aconteça, sugerimos que haja mais diálogo entre as disciplinas de prática de ensino, visto que, muitas vezes, os licenciandos são instigados a fazer as mesmas investigações iniciais, por vezes na mesma escola, para, só depois, iniciarem a investigação específica do semestre em que se encontram. Para resolver tal situação, propomos que os licenciandos escolham uma escola e permaneçam nela até o fim dessas disciplinas. Assim, na primeira prática de ensino, farão uma investigação e observação da escola e, a partir daí, poderão iniciar as discussões e atuações pertinentes a cada nível de prática em que se encontram.

Outra ferramenta que pode ajudar nessa reflexão e relação é o portfólio, uma vez que ele se torna uma ferramenta que promove não apenas uma avaliação, mas uma autoavaliação interativa e reflexiva. Além disso, é uma criação única e individual, visto que cada estudante faz suas escolhas de apontamentos e impressões, por esse motivo é um instrumento subjetivo e ao mesmo tempo objetivo. Porém consideramos importante ressaltar que essa ferramenta não deve ser apenas produzida pelo licenciando sem que haja um momento de provocação e partilha. A presença e mediação do professor nesse momento, é extremamente importante.

Destacamos que, neste trabalho, abordamos a formação docente a partir de múltiplas dimensões que nos permitiram observar o fenômeno por ângulo diferenciado, possibilitando vez e foz aos discentes. Através de uma metáfora que traz a perspectiva de artesão e remete tanto ao fazer docente quanto ao processo de construção identitário. Além de tudo isso, nos proporciona um momento de pensar e se trata de uma visão de pedagoga sobre a psicologia.

Nesta pesquisa, não foi possível estudar o processo de construção e os sentidos que esses licenciandos atribuem ao seu campo específico de saber. Seria interessante investigar a existência de representações sociais sobre esse objeto e se elas se articulam com as de “Ensinar” na construção das práticas docentes, e, ainda, as marcas que os professores formadores deixam durante o processo formativo, como elas se traduzem na construção das identidades dos licenciandos, se são importantes e qual é a relevância delas na construção do fazer docente. Fica o desejo de aprofundarmo-nos nesse tema e de estudar a relação dos discursos com a prática docente, como são construídos os saberes do fazer docente e a docência.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: Ab Editora, 1998. p. 27-46.

ALBINO, Giovana Gomes. **Da representação social do ser professor de EJA à descoberta de seu aluno como referente**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 117-160.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. e reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 23-35.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **A representação social de gênero em crianças pré-escolares** (05 a 06 anos). 1997. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

\_\_\_\_\_. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 2003. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ANDRADE, João Maria Valença de. Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). **Licenciatura**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004. p. 11-24. (Pedagógica, n. 4).

ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia de Souza. A profissão docente nas representações sociais de estudantes de licenciatura. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 223-232.

**Anexo:** lista de cores. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_cores](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_cores)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** ed. rev. e actual. Portugal: Edições 70 LTDA., 2009.

BAUER, Martin W. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência da representação social. In: GUARESCH, Pedrinho A.; JOVCHENLOVITH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 229-257.

\_\_\_\_\_. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução Pedrinho A. Gaureschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 1-37. (fascículo 5).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 15 de nov. 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 15 de nov. 2009b

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, da Graduação Plena.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2010a.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação. **Documento de referência.** Brasília: MEC, 2010b.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. **Como vão se formando os professores em física e química**: embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da teoria das representações sociais. 2009. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BRYAN, J. F. Manly. O material de análise multivariada. In: BRYAN, J. F. Manly. **Métodos estatísticos multivariados**: uma introdução. Tradução Sara Ianda Carmona. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008. p. 13-28.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa GESTAR. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. (p. 210-248).

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. As orientações curriculares na formação de professores e as mudanças no campo discursivo. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. (p. 181-219).

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **O outro lado do aprender**. Representações sociais da escrita no semi-árido norte-rio-grandense. Recife: FJN, Ed. Massagana; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, EDUFRN, 2001.

\_\_\_\_\_. As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingtun Rosado, 2003. p. 17-30.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004. (p. 97-124).

\_\_\_\_\_. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. (p. 103-146).



CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul-Acre.** 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DANTAS, Lely Sandra Correia. **O fazer docente:** representações sociais de alunos do Curso de Pedagogia da UFRN. 2001. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação:** algumas reflexões. Natal: EDUFRN, 1997. (Coleção PPGEEd. Série Neprs; v.1). p. 21-38.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-28.

EMILIO, Rejane Maria. **Ensino de língua inglesa no ensino fundamental:** aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net>>, <<http://biblioteca.unisantos.br>>. Acesso em: 15 de nov. 2009.

FAINGOLD, Nadine. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais:** quais as estratégias? Quais as competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. e reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 119-133.

FARR, Robert M. De las representaciones coletivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. In: CASTORINA, José Antonio. **Representaciones sociales:** problemas teóricos y conocimientos infantiles. Argentina: Gedisa editorial, 2008. p. 153-175.

**Fiação.** Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fiação>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 27-51.

HERNÁNDEZ, Fernando. O portfólio: a avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. mudanças no ensino e na aprendizagem e mudanças na avaliação. In: HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 163-174.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 105-122.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. e reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1983.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes**: representações sociais de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação e vivências**: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes**: representações sociais de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre. Rio Branco: Eudfac, 2012b.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

**Lista de cores.** Disponível em: <[http://www.flamengo.com.br/flapedia/Lista\\_de\\_cores](http://www.flamengo.com.br/flapedia/Lista_de_cores)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MADEIRA, Margot Campos. Linguagem e representações sociais: quando a vivência se torna palavra. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: EDUFRN, 1997. (Coleção PPGEd. Série Neprs; v.1). p. 7-20.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Qualificação da força de trabalho: uma questão sempre atual. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. (p. 301-327).

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 55-87.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Convite à ciranda**: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva. 2007. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto editora, 1999.

OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; CARRARA, Rosângela Martins. Formação de professores para a educação básica e profissionalização docente no Brasil: o impacto das políticas públicas. In: VIOR, Susana E.; MISURACA, Maria Rosa; ROCHA, Stella Marins Más (Comp.). **Formación de docentes: ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?** Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

PALLÚ, Nelza Mara. **Por que é importante aprender inglês na escola?** um estudo das representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net>>, <<http://www.bicen-tede.uepg.br>>. Acesso em: 15 de nov. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN, 2008 (NO PRELO).

\_\_\_\_\_. Representações sociais de escrita. uma abordagem processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingtun Rosado, 2003a. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. Teoria das representações sociais e narrativa autobiográfica. pesando formas de pesquisa e intervenção. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS INTERDISCIPLINARES EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA, PESQUISA E INTERVENÇÃO, 5., 2003, Natal. **Anais...** Natal: Cartgraf, 2003b. p. 9-16.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-52.

PÉREZ, Valentín Martínez-Otero. **La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2007a.

\_\_\_\_\_. **La inteligencia afectiva: teoría, práctica y programa**. Madrid: Editorial CCS, 2007b

\_\_\_\_\_. **Notas de aula de seminário:** análise teórico-prática do discurso educativo: novo modelo pedagógico. Natal, ago. de 2008.

\_\_\_\_\_. **Notas de aula de seminário:** teoria e prática da educação: desafios científico-pedagógicos hispano brasileiro. Natal, ago. de 2010a.

\_\_\_\_\_. **Teoría y práctica de La educación:** claves y desafíos científicos hispano-brasileños. s.l., 2010b. (coletânea de texto – apostilha).

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais:** quais as estratégias? Quais as competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. e reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 209- 223.

PESSOA, Luiz Gonzaga Pontes. **Curso de Pedagogia:** representações de seus alunos. 1997. 38 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais do ser professor:** estudo realizado com docentes universitários e concluintes das licenciaturas no campus central da UFRN no período letivo 1998.2. 1999. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ORSOLON, Luiza Angelina Marino; SILVESTRE, Magali Aparecida; VIEIRA, Marili Moreira da Silva; BENACHIO, Marly das Neves; MOURA, Rosangela Aparecida Cemino. Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 63-74.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GUATHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REY, Fernando Luis González. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 75-104.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua

forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, Antonio; FEDERICCI, Fabiana C. B.; CARVALHO, Maria do Rosário. 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.

RODRIGUES, Maria Lucia. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 13-31.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 353-379.

SALES, Luís Carlos; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. In: PASSOS, Guiomar de Oliveira; SALES, Luís Carlos. **Educação: mediações simbólicas**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 21-30.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. 1985. p. 19-47.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. **Mediação, objetivação e ancoragem**: um início de diálogo entre as teorias do conhecimento de Vygotsky e de Moscovici. 2007. 57 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, Cleânia de Sales. **Construtivismo – de marco teórico-pedagógico à grife**: um estudo a partir das mensagens veiculadas na internet. 2006. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SILVA, Josélia Saraiva e; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Representações sociais como obstáculos simbólicos à formação e à profissionalização docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salomilde (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 119-141.

SCHÖN, Donald A. O processo de projeto como reflexão da ação. In: SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 47-70.

SOARES, Magna. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª Reunião Anual da ANPED** – GT – Alfabetização, leitura e escrita. Poços de Caldas, 2003. 18 fls.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007.

**Tecelagem manual**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecelagem\\_manual](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecelagem_manual)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

**Tecelagem**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecelagem>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 09-28. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

**Urdume**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Urdume>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

WAGNER, Mario B.; MOTTA, Valter T.; DORNELLES, Cristina. **SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: Ab Editora, 1998. p. 03-25.



## APÊNDICES



## APÊNDICE B – PROTOCOLO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS (PCM)



Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Pró-Reitoria de Pesquisa  
 Pesquisa de Representações Sociais do Ensinar para Licenciatura em Letras  
 Orientadora: Dra. Erika Andrade  
 Pesquisadora: Andréia Kelly

### PROTOCOLO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS (PCM)

Caracterização do Participante

Cód.: Nome:

Idade: Sexo: Tempo de prática docente:

Escola(s) onde leciona:

Tempo de docência nessa Escola:

Nível de atuação:

Curso: Ano de entrada: Turno: Período do curso na Universidade:

Fones: E-mail:

1) Classificação Livre (com o cartão "ENSINAR")

G1 _____	G4 _____
G2 _____	G5 _____
G3 _____	G6 _____

2) Classificação com Escala (sem o cartão "ENSINAR")

Muitíssimo associada \_\_\_\_\_  
 Muito associada \_\_\_\_\_  
 Mais ou menos associada \_\_\_\_\_  
 Pouco associada \_\_\_\_\_  
 Não associada \_\_\_\_\_



Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Pró-Reitoria de Pesquisa  
 Pesquisa de Representações Sociais do Ensinar para Licenciatura em Letras  
 Orientadora: Dra. Erika Andrade  
 Pesquisadora: Andréia Kelly

### PROTOCOLO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS (PCM)

Caracterização do Participante

Cód.: Nome:

Idade: Sexo: Tempo de prática docente:

Escola(s) onde leciona:

Tempo de docência nessa Escola:

Nível de atuação:

Curso: Ano de entrada: Turno: Período do curso na Universidade:

Fones: E-mail:

1) Classificação Livre (com o cartão "ENSINAR")

G1 _____	G4 _____
G2 _____	G5 _____
G3 _____	G6 _____

2) Classificação com Escala (sem o cartão "ENSINAR")

Muitíssimo associada \_\_\_\_\_  
 Muito associada \_\_\_\_\_  
 Mais ou menos associada \_\_\_\_\_  
 Pouco associada \_\_\_\_\_  
 Não associada \_\_\_\_\_



**APÊNDICE D – Quadro 5 – Habilitações, cores utilizadas na codificação dos participantes, 2009 e 2010, UFRN – Natal/RN.**

<b>Habilitação</b>	<b>Cores/Participantes – Procedimento aplicado</b>	
Letras Língua Portuguesa e Literatura – noturno (tons de verde)	Verde – 01 TALP Verde Asparago – 18 TALP Verde Esmeralda – 19 TALP Verde Jade – 20 TALP	Verde Amarelado – 13 PCM Verde Azulado – 22 PCM Verde Claro – 14 PCM Verde Escuro – 17 PCM Verde Floresta – 20 PCM Verde Fluorescente – 21 PCM Verde Grama – 28 PCM Verde Hortelã – 26 PCM Verde Lima – 05 PCM Verde Mar – 29 PCM Verde Oliva – 08 PCM Verde Pálido – 37 PCM Verde Paris – 42 PCM Verde Primavera – 36 PCM Verde Sépia – 10 PCM
Letras Língua Portuguesa e Literatura – matutino (tons de amarelo)	Amarelo Âmbar – 12 TALP Amarelo Cenoura – 07 TALP Amarelo Creme – 10 TALP Amarelo Milho – 11 TALP	Amarelo – 01 PCM Amarelo Açafrão – 07 PCM Amarelo Bege – 02 PCM Amarelo Caqui – 09 PCM Amarelo Couro – 40 PCM Amarelo Dourado – 12 PCM Amarelo Esverdeado – 11 PCM Amarelo Limão – 19 PCM Amarelo Mocassim – 23 PCM Amarelo Mostarda – 18 PCM Amarelo Ocre – 27 PCM Amarelo Ouro – 43 PCM Amarelo Ouro claro – 25 PCM Amarelo Queimado – 30 PCM Amarelo Trigo – 35 PCM
Letras Língua Francesa e Literatura – (tons de vermelho)	Vermelho – 02 TALP Vermelho Alizarina – 03 TALP Vermelho Bordeaux – 04 TALP Vermelho Borgonha – 06 TALP Vermelho Cereja – 05 TALP Vermelho Indiano – 17 TALP	Vermelho Carmesim – 15 PCM Vermelho Escarlata – 34 PCM Vermelho Grená – 41 PCM Vermelho Jambo – 46 PCM Vermelho Terracota – 38 PCM Vermelho Tijolo – 47 PCM Vermelho Tomate – 48 PCM Vermelho Triássico – 45 PCM Vermelho Urucum – 49 PCM Vermelho Violeta – 50 PCM
Letras Língua Inglesa e Literatura – (tons de azul)	Azul Água – 08 TALP Azul Ciano – 09 TALP Azul Índigo – 13 TALP Azul Marinho – 14 TALP Azul Naval – 15 TALP Azul Turquesa – 16 TALP	Azul – 03 PCM Azul Aço – 04 PCM Azul Alice – 06 PCM Azul Ardósia – 16 PCM Azul Areado – 31 PCM Azul Cadete – 32 PCM Azul Celeste – 39 PCM Azul Céu – 33 PCM Azul Cobalto – 44 PCM Azul Real – 24 PCM

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte\*

\* Dados coletados a partir de protocolo da pesquisa, com licenciandos do Curso de Letras desta instituição.

## ANEXO

## ANEXO A – Escala de Hierarquização da Classificação Dirigida do PCM

<b>Não Associado</b>
<b>Pouco Associado</b>
<b>Mais ou Menos Associado</b>
<b>Muito Associado</b>
<b>Muitíssimo Associado</b>