

O núcleo central da representação social de estagiários(as) do curso de Pedagogia/UERN acerca da docência

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira^[1], Elda Silva do Nascimento Melo^[2]

[1] mairaemellyc@gmail.com. Professora Assistente I na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Faculdade de Educação; doutora em Educação (UFRN). [2] eldasnmelo@hotmail.com. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Centro de Educação; doutora em Educação (UFRN).

RESUMO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A representação social de estagiários(as) do curso de pedagogia acerca da docência”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A investigação busca identificar a representação social de estagiários do curso de Pedagogia da UERN acerca da docência. Apresentamos os resultados da apreciação da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, analisada à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998) com auxílio do software EVOC e da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que nos possibilitou visualizar o núcleo central da representação social de docência. Os resultados contemplam regularidades que nos permitem perceber que os sujeitos da pesquisa constroem uma representação social de docência arraigada em elementos centrais como amor, dedicação, ensinar e aprender.

Palavras-chave: Representação social. Docência. Núcleo central.

ABSTRACT

This study is part of the master's dissertation entitled “The social representation of interns of the Education course about teaching” presented to the postgraduate program in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The research seeks to identify the social representation of interns of the Education course at UERN about teaching. We present the results of the evaluation of the TALP (Free Word Association Technique), analyzed in the light of the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978) and the Central Nucleus Theory (ABRIC, 1998) with the help of EVOC software and the technique of content analysis (BARDIN, 2011) that allowed us to visualize the central nucleus of the social representation of teaching. The results contemplate regularities that helped us to perceive that the subjects of the research construct a social representation of teaching, rooted in the central elements as: love, dedication, teaching and learning.

Keywords: *Social representation. Teaching. Central nucleus.*

1 Introdução

A docência é uma das mais antigas ocupações, compreendida como uma forma particular de trabalho humano. É uma atividade na qual o trabalhador/educador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, num modo fundamental de interação (TARDIF; LESSARD, 2013). Praticamente toda a população está envolvida com esta profissão, seja como aluno ou como professor. Como uma atividade plural e fruto das interações humanas, a docência culturalmente agrega “o ensino como uma questão de estatuto” (TARDIF; LESSARD 2013).

É conveniente, pois, entendermos a docência como uma construção social que se manifesta em atividades plurais, sendo possível a construção de imagens e significados acerca da profissão e, conseqüentemente, a elaboração de representações sobre essa atividade profissional. Nessa dinâmica, o docente, como sujeito sociocultural, constrói e reconstrói seus conhecimentos, adaptando-se às demandas sociais e históricas, a suas experiências e a seu trajeto formativo. Tendo como referente suas práticas sociais, o professor em formação se apropria do ser, do saber e do fazer docente, também, no seu percurso formativo na academia.

Nesse viés, a representação social se constrói diante da necessidade de compreender a profissão, na busca pela identidade arraigada às práticas sociais produzidas no campo de disputas e lutas envolvidas na relação entre a subjetividade e a objetividade. Moscovici (1978) ressalta que essas representações estão imbricadas com a necessidade de não ser ignorante e de não estar fora do circuito coletivo. Além disso, Moscovici (2012, p. 46) explica que “elas possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”. Como um guia para a ação, esse fenômeno forja a comunicação e a relação com o mundo numa mediação simbólica entre o individual e o social.

As representações dos sujeitos podem refletir a forma como simbolicamente reconhecem a profissão. Nesse sentido, permitem, portanto, estabelecer relações entre os grupos, na tentativa de entender as manifestações subjetivas dos sujeitos como grupo social. Partindo desse pressuposto, esta investigação tem como objetivo conhecer e refletir acerca do núcleo central da representação social de docência partilhado pelos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, com uma abordagem empírica que se apoia em estudos de autores como Jodelet (2001), Moscovici (1978, 2012), Flament (1989 *apud* SÁ, 1996), Sá (1996) e Abric (1998). Os resultados em tela procedem da análise da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicada a 124 participantes, que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III na instituição supracitada. Os dados foram analisados à luz da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998) e da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), com auxílio do software EVOC – *Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Evocations* (VERGÈS, 2000) e da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A representação social de estagiários(as) do curso de pedagogia acerca da docência”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A investigação buscou identificar a representação social de estagiários(as) que cursam disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UERN acerca da docência.

Acreditamos que a relevância deste trabalho consiste em perceber a compreensão dos sujeitos formandos do curso de Pedagogia a respeito do ser e do fazer docente. A docência, como objeto representacional, nesta pesquisa, revela, a partir da imagem que os formandos carregam a respeito da profissão, as diversas maneiras como compreendem a atividade docente. Nesse sentido, “a representação social se apresenta como uma forma de mostrar a realidade cotidiana dos agentes, demonstrando o contexto concreto no qual os grupos se inserem, bem como suas percepções práticas partilhadas sobre determinado objeto” (VIEIRA; MELO, 2016, p. 33). Compreender o que pensam esses sujeitos a respeito da profissão escolhida pode refletir a imagem social desvelada pelas práticas, além do que, pode significar uma mola propulsora para se pensar uma formação docente alicerçada sobre as necessidades formativas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) considera o sujeito que representa numa complexa interdependência entre o real e o simbólico, pensado na relação com o coletivo, com o grupo, com a massa, com a cultura, em sua dependência e em sua interação com o ambiente social (JODELET, 2015). Com essas premissas, este artigo busca ampliar o debate sobre as interfaces atuais de compreensão dos eixos da atividade docente, bem como aquecer as discussões

sobre a organização e a reordenação das práticas formativas no contexto da academia, que se revelam para além da formação no curso de Pedagogia.

2 Sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Núcleo Central (TNC)

A diversidade social intrínseca às relações humanas na atualidade evidencia a necessidade de buscarmos de modo imperativo novas formas de ver e conceber essa teia complexificada em que se configura a sociedade em tempos de globalização. Nessa direção, a Teoria das Representações Sociais mostra-se como uma lente de observação e investigação da realidade, visto que enseja, em seus pressupostos teóricos, os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos objetos sociais.

Portanto, norteia-se a busca pelo entendimento do senso comum, que é um aspecto balizador de muitos comportamentos e ações dos sujeitos, agentes desse processo social e histórico. Cada vez mais, pesquisas se propõem a essa descoberta. Outrossim, ampliam-se os estudos que utilizam como meio a Teoria das Representações Sociais (TRS), sugerida por Serge Moscovici. Essa teoria procura interpretar o sujeito dentro do contexto sociocultural, estudando suas representações diante da realidade, num complexo movimento de construção e classificação do real.

As bases que dão origem à teoria em questão apontam para uma fertilidade intelectual complexa, que é adubada por uma essência encontrada tanto na Sociologia quanto na Psicologia. Como afirma Farr (1994), a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social. Para Jodelet (2001), as representações sociais possuem um campo de pesquisa cristalizado e com três características marcantes: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. Segundo a autora, esse campo possui uma vitalidade que não é estática e está em constante movimento, através de descobertas e novas pesquisas que são alçadas na Psicologia Social; além disso, por estarem presentes em diversos países, essas pesquisas tornam-se intensas. Na transversalidade “reside uma das contribuições mais promissoras desse campo de estudo” (JODELET, 2001, p. 26). Esse sentido transversal que transcende a teoria expressa uma ideia de permanência paralela ao movimento do sistema de pensamento e apropriação do real representado. A complexidade envolve esse fenômeno, por este ser característico do pensamento e inerente aos conceitos psicológicos que o envolvem.

Para Moscovici (2012), a teoria tem como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos impregnados na subjetividade, expressiva em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Ainda, para o autor, as representações sociais possuem duas funções. Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, e as pessoas, simbolicamente, os representam dando uma forma, estabelecendo uma categoria e alocando-os em um modelo determinado, sendo posteriormente uma representação partilhada por um grupo de pessoas. Em segundo lugar, as representações são prescritivas e se impõem aos indivíduos como uma força irresistível que estrutura significados, antes mesmo que comecemos a pensar o que deve ser pensado.

As representações sociais contribuem para formar e forjar comportamentos, “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). Essas representações são percebidas nos discursos, nos gestos e nas palavras entoadas para estabelecer uma opinião sobre determinado objeto. Assim como declara Moscovici (1978), são entidades quase tangíveis que podem estar impregnadas nas relações sociais. Para Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Os indivíduos são considerados como seres ativos no processo de construção do real. Assim, produzem comunicações e representações, posicionando-se a partir do seu pensamento e do seu processo cognitivo de operacionalização da realidade. Desse modo, esse fenômeno pode estar ligado diretamente aos reflexos sociais e culturais de uma ordem dominante, na qual “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 35).

Moscovici (2012) ressalta que a finalidade dessas representações é tornar familiar o não familiar, sendo

nos universos consensuais que essa premissa se instala. Nessa função cognitiva, então, a representação do objeto emerge, e a apropriação do mundo exterior pelo sujeito se dá pelos processos de ancoragem e objetivação. Como mecanismos indissociáveis, esses processos geram as representações sociais.

De acordo com Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central proporciona descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações do seu funcionamento, que se mostram compatíveis com a Teoria das Representações Sociais. Usando algumas palavras de Flament (1989 *apud* SÁ, 1996), o autor ressalta que a Teoria do Núcleo Central não pretende substituir a abordagem das representações sociais, mas sim proporcionar um corpo de presunções que contribuam para que a teoria se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa.

Segundo Abric (1994 *apud* SÁ, 1996), toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que, ao mesmo tempo, determina sua significação e sua organização interna. Nesse sentido, o autor complementa que o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência daria à representação outra significação ou a desestruturaria.

Para Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central procura dar conta das contradições estabelecidas pelas representações sociais. O autor propõe que, enquanto entidade unitária, essa teoria é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte possui um papel específico, mas complementar. Nesse caso, a teoria se apresenta com um sistema central, que é o núcleo central, e um sistema periférico.

O sistema central possui características que o fortalecem e o diferenciam. Essas características são nomeadas por Abric (1994 *apud* SÁ, 1996) como memória coletiva, função consensual e função da continuidade e permanência. Sintetizando essas três características, podemos entender que o núcleo central corresponde à memória coletiva do grupo, que se torna estável por definir a homogeneidade do grupo e por ser resistente à mudança.

Apresentaremos a seguir o percurso metodológico e os resultados referentes à constituição do núcleo central das representações sociais dos estagiários do curso de Pedagogia da UERN sobre a docência.

3 Percurso metodológico

Para a realização da investigação, foram selecionados os estudantes matriculados nas

disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, dos turnos noturno e diurno, no semestre de 2014.1; e nos Estágios Supervisionados I, II, e III, dos períodos noturno e diurno, no semestre 2014.2 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A razão para a escolha desses sujeitos é o fato de esse componente curricular ser compreendido, na proposta pedagógica do curso, como “atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*” (UERN, 2012). Logo, permite ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, possibilitando aos estudantes um diálogo entre o objetivo e o subjetivo; suas crenças, valores e ideias, construídos ao longo da formação acadêmica e familiar, em contato com a prática profissional docente.

Os discentes matriculados nas disciplinas citadas, de acordo com as fichas de alunos disponibilizadas pela secretaria da Faculdade de Educação, somavam 152 estudantes. Através do contato *in loco* com os alunos das disciplinas, 124 se dispuseram a contribuir na pesquisa, respondendo a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras. Essa técnica permite que o sujeito externe, a partir do termo indutor escolhido, palavras a ele relacionadas. Para esta pesquisa, usamos o termo indutor “Docência é...”. Ao visualizar o termo, os participantes escreviam três palavras que lhes vinham à mente. Além disso, solicitamos que essas palavras fossem hierarquizadas, de acordo com a importância atribuída. Em seguida, os convidamos a justificar a importância conferida aos termos, de acordo com a ordem estabelecida.

O restante do instrumento contempla perguntas que permitem traçar o perfil dos sujeitos, tais como idade, semestre em curso, experiência etc. Essa é considerada, por Abric (1998), uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Para tratamento desses dados, utilizamos o software *Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Evocations* (EVOC), programa elaborado pelo francês Pierre Vergès e por colaboradores, por meio do qual são evidenciadas a ordem média das evocações (OME) e a frequência das palavras evocadas. A associação desses dois fatores demonstra os elementos mais compartilhados e que aparecem em primeiro lugar na hierarquização das palavras, evidenciando aqueles que fazem parte do núcleo central e dos sistemas intermediários e periféricos.

Os resultados da TALP foram analisados à luz da Teoria do Núcleo Central, buscando perceber o fenômeno das representações sociais e sua construção.

4 Resultados: O núcleo central da representação social de estagiários(as) acerca da docência

Acreditamos que os sujeitos da pesquisa podem ter uma representação construída ou em construção sobre docência, a qual pode vir a interferir em suas práticas e posicionamentos durante as experiências no estágio, tendo em vista a heterogeneidade do grupo. Destarte, esse é um universo oportuno de pesquisa que pode desvendar as representações como fenômeno complexo (JODELET, 2001), a partir da amostra estudada.

Na sequência apresentamos, na Tabela 1, os dados referentes ao gênero desses sujeitos.

Tabela 1 – Gênero dos(as) estagiários(as)

Gênero	Valor absoluto	Valor relativo
Feminino	116	93,55%
Masculino	8	6,45%
Outro	0	0%
Total	124	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 1, a maioria dos(as) estagiários(as) – 93,55% – são mulheres, o que fortalece a imagem do curso de Pedagogia como aquele que ainda forma, em sua maioria, docentes do gênero feminino. Embora essa discussão seja bastante antiga, surpreende que, na contemporaneidade, ainda se perpetuem determinados estigmas que podem ser efeitos das representações sociais historicamente elaboradas a respeito do perfil do(a) professor(a) que atua com crianças pequenas – nesse caso, que a escolha pela docência do ensino infantil e fundamental seja eminentemente feminina.

É relevante ressaltar que a relação entre gênero e profissão docente, percebida ao longo da história, teve maior destaque no século XIX. Lembramos que, inicialmente, o magistério era exercido por homens; no entanto, possivelmente os salários mais atrativos na indústria e a busca por uma posição social, permitida pela modernidade na república, ocasionaram, especialmente no ensino primário, o abandono da atividade pelos professores homens e a abertura para a mulher exercer um papel social no âmbito profissional.

Nessa época, também, a profissão docente seguia moldes inerentes à vocação e ao dom para o ofício; com isso, a mulher, por ser mãe, se enquadrava no perfil de amor à profissão que se voltava a “cuidar” das crianças. Assim sendo, o ato de ensinar seria como um prolongamento do papel de mãe que exercia em casa (VIEIRA; MELO, 2018).

De acordo com Tambara (1998), entre outros autores que discutem essa temática, a feminização do magistério foi justificada pelos baixos salários da profissão, que já não eram atrativos aos homens, e pelo conseqüente desprestígio social. Questões de gênero eram decisivamente consideradas para a prática docente – historicamente, o ensino nas séries iniciais vem sendo exercido por mulheres, pelo fator biológico que as especifica.

Sobre essa temática, trazemos a fala de Bourdieu (1989, p. 40), a qual esclarece que a profissão “é, sobretudo, uma construção social de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social”. Desse modo, concordamos que essa força simbólica, imposta pelos campos de lutas e representações construídas ao longo da história da profissão, pode ocasionar estereótipos formulados ao longo desse contexto, carregados dos estigmas e preconceitos diante da atividade, considerada feminina. Essa visão obriga o homem que se aventura nessa profissão a ultrapassar as barreiras sociais e a sofrer possíveis preconceitos e rejeições por não se enquadrar nas disposições necessárias ao campo de poder em questão, pois pode não possuir um *habitus* moldado pelas condições necessárias à docência nas séries iniciais, estabelecidas pelo grupo e pelo campo de poder. Ademais, a sociedade impõe à esfera masculina a atuação em outras áreas profissionais.

É oportuno destacar que consideramos a docência de acordo com a legislação atual, especialmente as Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia (CNE, 2006), que ampliam o conceito de docência para além da sala de aula, desde que preservada a atividade docente. Nesse contexto, inauguram-se oportunidades para atuação em espaços não escolares, o que pode vir a contribuir para repensar a atuação do pedagogo como diretamente ligada à escola e à sala de aula.

A Tabela 2 (na próxima página) apresenta a faixa etária dos estagiários.

Tabela 2 – Idade dos(as) estagiários(as)

Idade	Valor absoluto	Valor relativo
16 a 20 anos	18	14,52%
21 a 25 anos	60	48,39%
26 a 30 anos	25	20,16%
31 a 35 anos	12	9,68%
36 a 40 anos	6	4,84%
Mais de 40 anos	2	1,61%
Não registrou	1	0,81%
Total	124	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos números, percebe-se que o curso atende a um público heterogêneo com relação à faixa etária, que varia entre 16 e mais de 40 anos. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de um currículo flexível, que considere a diversidade do público em formação, reverberando na sua futura prática profissional.

Na Tabela 3, a seguir, explicita-se o tempo de experiência que os sujeitos possuem como docentes, tendo em vista que o curso de Pedagogia é um dos que mais apresentam demanda de estágios remunerados, ou mesmo estudantes em formação que já atuam como professores.

Tabela 3 – Experiência como docente

Experiência como docente	Valor absoluto	Valor relativo
Sim	55	44,35%
Não	67	54,03%
Sem registro	2	1,61%
Total	124	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados demonstram que a experiência no estágio, para muitos, não é o primeiro contato com a realidade escolar. Pimenta e Lima (2012), ao tratarem sobre o estágio para quem já exerce o magistério, esclarecem que esse momento pode ser considerado, também, como uma proposta de formação contínua e de ressignificação da identidade, reforçando que, “atualmente, muitos estudantes dos cursos de licenciatura já são professores e trabalham dois expedientes e mesmo alguns estão perto da aposentadoria” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 125).

Em suma, podemos afirmar que o grupo pesquisado é substancialmente feminino, com idades

bastante diferenciadas, e que quase metade do grupo tem experiência na área docente. Em seguida, abordaremos o conteúdo das representações sociais desses sujeitos a partir da TALP.

A escolha da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) justifica-se pelo seu teor subjetivo, menos controlador e espontâneo; nessa técnica, os participantes, a partir de um termo indutor, apontam traços que nos permitem apreender elementos que podem revelar a representação social do grupo.

Com base nas análises dos dados obtidos por meio da TALP, foram encontrados os elementos constituintes do núcleo central e demais elementos da representação social do grupo de estagiários acerca da docência. Assim, diante do quadro das evocações, conhecemos as palavras referentes ao núcleo central e os elementos intermediários e periféricos, que fornecem traços da memória coletiva do grupo, dando significação ao objeto representado: a docência. Outrossim, pudemos fazer inferências sobre os resultados, apontando justificativas para a escolha dos termos, a partir, principalmente, das mensagens trazidas pela TALP e da contextualização teórica dos termos.

Na Tabela 4, abaixo, apresentamos os dados quantitativos referentes às evocações dos 124 sujeitos partícipes desta pesquisa.

Tabela 4 – Tabela quantitativa sobre as expressões evocadas pelos sujeitos

Números de sujeitos	124
Número total de expressões evocadas	372
Número de expressões diferentes evocadas	94
Número de expressões diferentes consideradas	41
Frequência média de expressões consideradas	2

Fonte: Dados da pesquisa

As quantidades de expressões enfatizam as evocações diferentes e as consideradas para análise. Esclarecemos que as palavras que foram consideradas têm frequência mínima de duas evocações, ou seja, desconsideramos aquelas palavras que foram evocadas apenas uma vez. Para esse resultado, utilizamos todas as TALPs. No entanto, para inclusão das expressões evocadas no software EVOC fizemos o tratamento dos dados tentando agregar palavras com o mesmo campo semântico, com definição em um

mesmo termo, tendo cuidado ao relacionar as palavras em curso às justificativas postas pelos sujeitos. Assim, seguimos com um tratamento minucioso dos termos, aglutinando expressões sem que houvesse prejuízo no que se refere à essência das evocações, ou seja, sem mudar o sentido desses termos.

Todas as palavras foram tratadas e incluídas em planilhas no programa Microsoft Excel; somente depois disso, foram submetidas à análise do software EVOC. Optamos por esse procedimento porque, segundo Abric (1998), somente a frequência não

é suficiente para determinar o núcleo central (NC), sendo necessário cruzar os dados sobre ordem média de evocações e suas variáveis. Desse modo, numa ordem quantitativa, manifesta-se a saliência de um elemento como forte indicador do núcleo central da coletividade da representação social. Entretanto, de forma qualitativa, confirma-se a centralidade da representação através do enquadramento dos campos semânticos em quadrantes, por meio de suas análises. Após essa etapa, as palavras foram organizadas conforme o esquema a seguir.

Esquema 1 – Distribuição das palavras por campo semântico a partir das evocações dos sujeitos

NÚCLEO CENTRAL OME < 2			INTERMEDIÁRIO I OME >= 2		
Amor	55	1,600	Aprender	11	2,000
Dedicação	44	1,841	Compromisso	20	2,350
Ensinar	27	1,481	Paciência	11	2,364
Educar	12	1,417	Pesquisa	10	2,200
			Responsabilidade	20	2,300
FREQÜÊNCIA >10			FREQÜÊNCIA >= 10		
INTERMEDIÁRIO II OME < 2			ELEMENTOS PERIFÉRICOS OME >= 2		
Arte	3	1,667	Aprendizagem	7	2,800
Compreensão	2	1,500	Carinho	2	2,500
Desafio	5	1,600	Competência	3	2,000
Ensino	2	1,500	Conhecimento	6	2,333
Experiência	2	1,000	Construção	3	2,000
Formação	7	1,750	Cuidar	3	2,333
Gostar	4	1,250	Doação	2	3,000
Mediar	2	1,500	Estudo	3	2,000
Vocação	10	1,200	Orientar	6	2,833
Determinação	10	2,250	Profissão	3	2,333
			Prática	5	2,200
			Reflexão	3	2,667
			Respeito	7	2,571
			Sabedoria	6	2,000
			Transformação	3	2,667
			Transmissão	3	2,667
			Troca	2	3,000
FREQÜÊNCIA <= 10			FREQÜÊNCIA < 10		

Fonte: Dados da pesquisa

Para compreender esse esquema, organizado em quadrantes, e analisá-lo à luz da Teoria das Representações Sociais, recorremos a Melo (2009), que esclarece, em sua pesquisa, que o quadrante superior esquerdo abriga os elementos com maior saliência – possivelmente, o núcleo central da representação social. Composto por elementos determinados pelas condições históricas, sociais e ideológicas, o núcleo caracteriza-se por ser mais resistente a mudanças. No caso em estudo, amor, dedicação, ensinar e educar são os elementos do núcleo central. Essas palavras possuem uma maior frequência e menor ordem média de evocações (OME), ou seja, foram citadas mais vezes e em primeiro lugar. Colaborando para a caracterização do núcleo central, Alves-Mazzoti (2007) explica que ele gera os sentidos e organiza as relações dos elementos que compõem o sistema periférico.

Com o intuito de nos aproximarmos das perspectivas simbólicas daqueles elementos que representam a docência e perceber o conteúdo do imaginário consubstanciado nos mais salientes, denominados de núcleo central, escolhemos expor nossos dados, também, numa estrutura esférica, mais pertinente à ideia proposta pela Teoria do Núcleo Central (TNC). Ressaltamos que essa forma de apresentação não é inédita. Como afirma Oliveira (2015), que dela também fez uso para mostrar os elementos da representação social de estudantes de sociologia em formação, essa maneira de expor os elementos da representação também foi utilizada por Bardin (2011) para expor dados de uma pesquisa que utilizava a Técnica de Associação Livre de Palavras. Do mesmo modo, Sá (1996) usa esse recurso para ilustrar a Teoria do Núcleo Central na capa do seu livro. Ao optarmos por trazer os dados nesse formato de imagem, concordamos com Oliveira (2015) que essa é uma forma de exibição mais reveladora e aproximativa da imagem simbólica de núcleo central. Nesse sentido, Oliveira (2015) complementa:

Seja uma associação atômica ou celular, uma gema circundada por sua clara, um núcleo ferroso rodeado por um magma incandescente, ou ainda o formato circular que é associado ao nosso planeta, a imagem que se constrói de um núcleo central pode tomar várias associações, a depender das experiências anteriores do indivíduo. Entretanto, permanece a relação dessa denominação com características esféricas na imagem construída pelos sujeitos (OLIVEIRA, 2015, p. 56).

Posto isso, apresentamos nossos dados através do modo “circular” ou esférico supracitado, associando analogicamente a imagem que temos à do sistema solar; nela, o núcleo central, como um sol, estrela central maior, ilumina, tem uma força gravitacional que coloca os demais elementos em sintonia com o corpo celeste. A relação entre a estrela principal, que denominamos aqui de núcleo central, e os demais elementos se explica porque tudo nesse sistema gira em torno dela. O elemento mais próximo, por nós denominado de esfera intermediária I, na representação, é o que mais sofre influência do núcleo central. Já os pontos mais distantes, que chamamos de elementos periféricos, sofrem influência da força gravitacional do núcleo central, nos aproximando, assim, da ideia de sistema solar. Ressaltamos que as explicações já feitas até aqui, quando nos referimos a quadrantes, não são desconsideradas, diferindo desta apenas no modo de visualização, apresentada em forma de células.

A analogia que ora apresentamos nos permite compreender o que Abric (1998, p. 67) esclarece sobre o núcleo central de uma representação social, definindo-o como “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Nesse sentido, sem essa estrela radiante que assume uma posição privilegiada, teríamos dificuldade de compreender melhor a homogeneidade do grupo e o objeto da representação. A seguir, mostramos os dados em uma figura circular.

Figura 1 – Elementos representacionais dos(as) estagiários(as) acerca da docência



Fonte: Elaborada pelas autoras

Na estrutura circular, colocamos todos os dados apresentados anteriormente, em quadrantes, trazendo todos os elementos nas respectivas esferas.

Destacamos que as representações sociais resultam dos processos de interação do sujeito com o mundo, no qual os indivíduos são submetidos às práticas sociais, que os levam a se inserir na sociedade. Dessa forma, essa representação caracteriza-se por ser “uma forma de saber prático que liga o sujeito ao objeto” (ABRIC, 1998, p. 32). Numa rítmica interação simbólica entre o objeto e as ideologias, crenças e conhecimentos do senso comum do sujeito, as representações sociais têm a função de elaborar comportamentos e comunicações entre os indivíduos. Nesse caso, encontrar o núcleo central da representação social permite conhecer os elementos que dão sentido e significado à representação. Sobre isso, Abric (1998, p. 71) ressalta que “o levantamento do núcleo central é importante, inclusive, para conhecer o próprio objeto da representação”. Logo, confirmamos a necessidade de apresentar os dados referentes à análise do núcleo central da representação social de estagiários(as) do curso de Pedagogia acerca da docência.

A partir da análise das justificativas apresentadas, é possível perceber como os sujeitos engendram a construção de uma representação considerando

os termos circunscritos no núcleo central: *amor, dedicação, educar e ensinar*.

Diante da análise dos dados, podemos observar que os estagiários consideram o amor e a dedicação como elementos centrais ao exercício docente. Não obstante, a docência é percebida pelos sujeitos como uma profissão de cunho social, que precisa constantemente da busca de novos conhecimentos, da pesquisa e da inovação. As justificativas reafirmam que os docentes precisam estar amparados na dedicação e no amor pela profissão para atender as necessidades sociais da profissão, haja vista a complexa função docente no contexto atual. As falas a seguir representam esse sentido quando os sujeitos dizem que docência “é amor e dedicação pela profissão; é um ato de doação, responsabilidade e respeito” (sujeito 114).

Percebemos, então, que, para esses sujeitos, não é possível uma docência sem um envolvimento afetivo com a profissão. Para eles, o amor e a dedicação devem ser intrínsecos à docência. É o que deixa claro o sujeito 43, ao externar que, sem esse aspecto, a docência não será executada com eficiência.

Salientamos que os partícipes da pesquisa reconhecem a necessidade de busca por novos conhecimentos e de pesquisa, devido à função social da docência e às necessidades formativas do professor para executar sua prática. Como afirma Sacristán (1999), a prática docente manifesta-se através de uma grande diversidade de funções, que contemplam ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, avaliar etc.

Sobre o educar e o ensinar, os sujeitos os ressaltam como atividades inerentes à docência. Assim, a função do docente é, eminentemente, ensinar e educar. Vejamos no bloco de falas que segue:

Ensinar em primeiro lugar, pois é papel do professor [...]. (S37)

Primeiramente o docente tem que ensinar os conteúdos, o seu papel [...]. (S41)

Docência, ao meu ver, é ensinar algo que é importante, de certa forma, para a aprendizagem de alguém [...]. (S79)

Primeiro eu escolhi ensinar, pois é o que o professor faz [...]. (S81)

Docência é ensinamento; primeiro temos que ensinar algo a alguém com bastante amor e muita responsabilidade. (S88)

Educar é a palavra que mais representa a docência [...]. (S113)

Para ser um bom docente é necessário saber educar e para que isso aconteça exige responsabilidade e compromisso com a educação. (S120)

Educar, porque é função principal da docência. Ensinar é a base, cabe ao docente esse papel [...]. (S9)

Percebemos que, para os sujeitos, ensinar é o papel do docente/professor, e educar “é a palavra que mais representa a docência” (S113). Complementando essa ideia, Roldão (2007) diz que ensinar configura-se como uma especialidade do professor que busca fazer alguém aprender algo, tornando-se um distintivo docente permanente ao longo do tempo, embora sofrendo alterações estruturais; é a ação de ensinar. Para os sujeitos, educar também é uma função do professor, porém não traduz o mesmo significado dado a ensinar. O educar tem o sentido de formação integral do sujeito, como veremos melhor adiante; é uma função de formar para a vida, ensinando não somente conhecimentos científicos, mas também valores para que os sujeitos vivam no coletivo. O educar seria, portanto, a formação social.

As justificativas subseqüentes ampliam o significado do termo ensinar, acoplando-o à ideia de educar para a vida, de refletir sobre a postura didática e metodológica. Entretanto, ainda representam a ideia de ensino como transmissão de conhecimento, do ensinar como atividade docente generalizada e imperativa à profissão, mas sem desconsiderar a pesquisa, a reflexão e a função social do professor de contribuir para a formação cidadã dos alunos.

Acredito que para toda ação docente precisa se refletir, tem que haver transmissão para, assim, chegar a ensinar algo a alguém. (S102)

Ser docente é educar, pois em sala de aula o professor tem um papel fundamental na vida do educando. (S109)

Primeiramente, antes de educar tem que ter responsabilidade no que faz, para poder educar, e, segundo, quando educamos nós estamos nos educando. (S119)

[...] ensinar é transmitir conhecimentos. (S53)

Para que se tenha um bom resultado no seu método de ensino é preciso se doar ao que se faz, se doar para ensinar e adquirir conhecimento. (S11)

[...] o educar, para isso é necessário a pesquisa, para mediar os conhecimentos, e a doação de si próprio, a vontade que tem para que os alunos avancem cada vez. (S15)

Amor à docência para que possa ser proveitoso; ensinar coisas boas, educar para o mundo, para vida. (S21)

Sobre essas justificativas, podemos inferir que os sujeitos consideram a transmissão de conhecimento como reflexo do ensinar. Identificamos indícios de que essa percepção sobre o ensinar está se modificando, pois, como afirma o sujeito 102, “para toda ação docente precisa se refletir, tem que haver transmissão para, assim, chegar a ensinar algo a alguém”. De fato, a transmissão precisa de uma reflexão e, nesse caso, não poderíamos interpretar a transmissão como algo mecânico, porque, como bem coloca o sujeito 11, “é preciso se doar ao que se faz, se doar para ensinar e adquirir conhecimento”. Então, o uso da expressão “transmissão de conhecimento” pode não significar, aqui, um ensino sem reflexão e sem pesquisa.

Mais uma vez, percebemos que um discurso mais conservador sobre ensino se mistura a elementos indicativos de uma profissionalização iminente. Contudo, não podemos desconsiderar que os sujeitos concordam com a imagem de um ensino no qual a doação e a missão de ensinar perpassam a aprendizagem dos alunos.

Ensinar e educar são processos vistos, então, como essenciais ao trabalho docente e nos levam a entender que o grupo elabora a representação social à luz de um contexto histórico talvez engendrado nas suas práticas escolares. Consequentemente, os membros desse grupo consideram o educar e o ensinar como elementos primordiais em suas práticas como docentes. Contudo, entendem algumas necessidades contemporâneas, tais como a pesquisa e a reflexão,

como essenciais à prática pedagógica do professor na atualidade.

5 Considerações finais

Ao analisarmos o núcleo central da representação social de estagiários do curso de Pedagogia da UERN acerca da docência, encontramos o amor, a dedicação, o ensinar e o educar, indicando esses elementos como primordiais para efetivação da docência. Portanto, torna-se evidente que, para os sujeitos, o amor e a dedicação são atributos necessários à profissão, e o ensinar e o educar são atividades inerentes à prática do professor.

Sobre o amor e a dedicação, percebemos menções a condutas que refletem o carinho, o cuidado e a atenção com os educandos e com o trabalho como mola impulsora para a prática pedagógica. Sem esses atributos, o docente, de acordo com os sujeitos da pesquisa, não realiza uma boa prática, e serão agravados os desafios da profissão. Isso pode ser reflexo da representação que os sujeitos possuem acerca do professor/pedagogo, ou seja, aquele que vai lidar com crianças e que, por isso, deve estar em consonância com os princípios do cuidar e do educar.

Portanto, verifica-se que a formação de cunho mais amplo proposta pelo marco legal que pauta o curso de Pedagogia não tem suscitado grandes modificações nas concepções arraigadas no imaginário dos sujeitos. É nessa perspectiva que a Teoria das Representações Sociais se mostra eficaz. Ou seja, permite enxergar não somente o estado atual da representação, mas também de onde decorre essa representação e para onde aponta.

Sobre o ensinar e o educar, ficou claro o significado, atribuído pelos estagiários, de docência como um processo de ensinagem não restrito à sala de aula, mas com uma tímida menção à necessidade de reflexão e pesquisa para esse fim. Com isso, percebemos, com ênfase, marcas de uma construção histórico-social da profissão, haja vista a incidência de aspectos vocacionais como pressupostos que permitem a atuação profissional, o forte valor atribuído ao ensinar e ao educar como aspectos que foram engendrados no entorno da imagem de ensino como “transmissão de conhecimento” e a necessidade de ação-reflexão-ação, como caminho possível para um ensino que possibilite ao educando enquadrar-se às necessidades sociais.

Portanto, é possível perceber um percurso de construção das representações dos sujeitos

pesquisados, vislumbrando os pressupostos do senso comum presentes em seu imaginário – frutos de suas vivências escolares e com os quais enxergam a docência –, que nos revelam as concepções mais tradicionais da profissão de professor. Ademais, essas representações nos apresentam elementos da profissionalização docente, por meio da qual percebem que somente amar e dedicar-se não é suficiente para o exercício qualificado dessa docência.

Logo, é possível afirmar que os estagiários do curso de Pedagogia da UERN passam por um processo de reconstrução de suas representações sobre a docência, que, embora ainda muito arraigadas em concepções do universo consensual, começam a apontar, ao menos no plano do discurso, para um desvelar de sua futura profissão. Entretanto, há que se ressaltar que os cursos de formação precisam ampliar as discussões e o currículo, apresentando as mais diversas possibilidades e campos de atuação do pedagogo, estimulando esse estudante a buscar uma formação continuada e permanente para compreender a profissão e atuar de forma consistente, profissional e convergente com as demandas postas pela sociedade e pela escola contemporânea. Destacamos que as reflexões tecidas neste trabalho também se aplicam a outros cursos de Pedagogia ou de licenciatura, uma vez que estamos falando de docência.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-37.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.** (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-59.

JODELET, D. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. Tradução de Luciano Loprete. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 314-327, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143203>.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

OLIVEIRA, C. M. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização**: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, v. 2, n.

3, p. 35-58, 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720>. Acesso em: 23 jun. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UERN – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró, RN: UERN, 2012.

VIEIRA, A. M. E. C. S.; MELO, E. S. N. A história da formação docente no Brasil: traços decisórios para a construção da identidade do professor. In: SANTOS, J. E.; SANTOS, V. L. C. (org.). **Formação docente, identidade e representações sociais**: debates necessários. Curitiba: CRV, 2018. p. 37-49.

VIEIRA, A. M. E. C. S.; MELO, E. S. N. A representação social de licenciandos em Pedagogia acerca do trabalho docente. In: ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. (org.).

Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-44.

VERGÈS, P. **Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations**: manuel version 5. Aix-em-Provence, France: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), 2002.