

ORGANIZADORES

André Augusto Diniz Lira

Docente da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG. Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN. Licenciado em Psicologia e graduado em Formação de Psicólogo pela UEPB. Editor do periódico Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes (UFCG). É organizador das obras *João Mendes da Cunha em Versos Resgatados* (2012) pela Maxgraf e *Processos Avaliativos na Educação Básica* (2013) pela EDUFCG.

Marly Medeiros de Miranda

Professora da UECE. Doutora em Educação pela UFRN. Mestra em Educação e Pedagoga pela UFC. Assessora da Diretoria de Ensino de Pós-Graduação da PROPGPq. Tem desenvolvido pesquisas sobre: universidade, formação docente, escola, com ênfase no aporte das Representações Sociais. Líder do grupo de pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais.

Suerde Miranda de Oliveira Brito

Docente do curso Bacharelado em Arquivologia da UEPB. Doutora em Educação pela UFRN, mestre em Psicologia Social pela UFPB, graduada em Formação para Psicólogo e em Licenciatura Plena em Psicologia pela UFPB. Membro titular e vice-presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa (CEDDPI - PB). Vem desenvolvendo ações de extensão e pesquisa em Instituição de Longa Permanência para Idosos.



REVISITANDO O DIÁLOGO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

André Augusto Diniz Lira
Marly Medeiros de Miranda
Suerde Miranda de Oliveira Brito
Organizadores

REVISITANDO O DIÁLOGO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Este livro é uma coletânea de pesquisas e ensaios teórico-metodológicos que revisita o diálogo entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Educação.

A obra se divide em três partes. Na primeira, de caráter mais ensaístico, destacam-se modelos interpretativos e metodológicos em representações sociais forjados a partir da pesquisa em Educação. Na segunda, pontua-se o ser, o ter e o fazer docentes iluminados à luz das representações, apresentada, então, como um contributo possível para a formação docente. Na terceira parte, evidenciam-se as representações sociais do alunado do ensino médio e da universidade.

Os autores são pesquisadores de diversas universidades do cenário nordestino brasileiro (UFCG, UFRN, UFPE, UFPI, UECE, UEPB, UNIFOR). Reflete, em grande parte, o desenvolvimento da TRS, em nosso meio, sobretudo com a consolidação de grupos de pesquisadores no nordeste, como se depreende da participação de docentes de vários programas de pós-graduação da região, em Educação, em Psicologia e em Ciências Sociais.

André Augusto Diniz Lira
Marly Medeiros de Miranda
Suerde Miranda de Oliveira Brito
(Organizadores)

REVISITANDO O DIÁLOGO
EM REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Campina Grande-PB
2016

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, dos organizadores. Lei nº 9.610/98.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL DA UFCG**

R454	Revisitando o diálogo em representações sociais e educação / organizadores André Augusto Diniz Lira, Marly Medeiros de Miranda, Suerde Miranda de Oliveira Brito. – Dados eletrônicos. – Campina Grande: EDUFCG, 2016.
	Modo de acesso: < http://www.ufcg.edu.br/~edufcg/> ISBN: 978-85-8001-160-9
	1. Representações Sociais - Educação. 2. Educação. 3. Psicologia Social. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Miranda, Marly Medeiros de. III. Brito, Suerde Miranda de Oliveira.
	CDU 316.6(0.034.2OEB)

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Fábio Alves Graciano
Editoração Eletrônica / Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

Prefácio

Fernanda de Lourdes Almeida Leal **11**

Apresentação

André Augusto Diniz Lira; Marly Medeiros de Miranda; Suerde Miranda de Oliveira Brito **15**

Parte I:

A teoria e a pesquisa revisitadas em representações sociais e educação

Capítulo 1

Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional **23**
Moisés Domingos Sobrinho

Capítulo 2

Em busca da dinâmica consensual subjacente às representações sociais de trabalho docente: a abordagem sociogenética como ferramenta de pesquisa **57**
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho; Márcia Cristina Dantas Leite Braz

Capítulo 3

Entrevistas Baseadas em Agrupamentos Iconográficos: procedimentos e usos na pesquisa em representações sociais e educação **89**
Luís Carlos Sales

Parte II:

O professorado e a formação docente revisitados à luz das representações sociais

Capítulo 4

O conhecimento, sua construção e a identidade indígena: representações sociais do professorado Potiguara **117**
André Augusto Diniz Lira; Mércia Rejane Rangel Batista

Capítulo 5

Representações e práticas sociais: reflexões sobre o trabalho de professoras de sucesso na escola em ciclos **149**
Laêda Bezerra Machado; Williany Fênix de Souza Silva

Capítulo 6

A função de resistência e sua contribuição para a formação docente: uma reflexão psicossociológica **177**
Erika dos Reis Gusmão Andrade

Capítulo 7

Violência e a Educação Escolar: contribuições da pesquisa em psicologia à formação de professores **191**
Fátima Maria Leite Cruz; Maria de Fátima de Souza Santos

Capítulo 8

Habitus e representações sociais do ser professora da educação infantil da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: práticas do educar e do cuidar ancoradas na afetividade **217**
Luisa de Marillac Ramos Soares; Suerde Miranda de Oliveira Brito; Moisés Domingos Sobrinho

Parte III:

A voz do alunado revisitada à luz das representações sociais

Capítulo 9

A velhice na perspectiva do alunado do ensino médio: um estudo comparativo entre a rede pública e particular de ensino **257**
André Augusto Diniz Lira; Edwirde Luiz Silva; Helton Diego Gaião de Figueiredo; Mariana Izidoro do Nascimento; Joana Camila Melo Duarte; Ivan Ucella Dantas de Medeiros

Capítulo 10

As representações sociais de universidade construídas pelos universitários **285**
Marly Medeiros de Miranda; Moisés Domingos Sobrinho

Organizadores e autores

309

“[...] as representações sociais são governadas por lógicas múltiplas que não apenas constroem objetos no mundo, mas também propõe estados de ser, identidades, relações e práticas que revelam o ‘quem’, ‘como’, ‘o que’, ‘por que’ e ‘para que’ dos saberes. Estas dimensões devem ser reconhecidas, compreendidas e colocadas em perspectiva de modo a não trair as intenções originais dos produtores. Sem a disposição para escutar, compreender e reconhecer a expressividade dos saberes ficamos reduzidos a atitude do juiz e, em casos piores, do policial. Há também uma profunda dimensão ética associada a este reconhecimento”

Sandra Jovchelovitch,
em *Os Contextos do Saber*

Prefaciar um livro é um presente e uma responsabilidade. Presente, porque ser escolhido, dentre tantos, coloca o prefaciador numa condição de reconhecimento. Responsabilidade, porque, para ser recíproco a esse reconhecimento, o prefaciador precisa estar à altura dele. Imbuída do sentimento de gratidão pelo presente recebido e pela responsabilidade de introduzir, brevemente, essa obra, começo por dizer que esse chamamento, feito gentilmente pelo colega Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira, tornou-se, também, um convite à reflexão de “uma trajetória inteira”. E tomo reflexão aqui como “pensar maduramente”, um dos sentidos conferidos pelo dicionário.

E por quê?

Porque o tema central dessa obra me coloca, novamente, diante do meu primeiro objeto de estudo na academia, construído à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). No início da década de 1990, quando aluna do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pude realizar uma pesquisa, na modalidade Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), sobre a Representação Social das meninas de/nas ruas, na cidade de Campina Grande – Paraíba. Orientada pela Profa. Dra. Thelma Maria Grisi Veloso (UEPB), ex-orientanda da Profa. Dra. Ângela Arruda (UFRJ), pude adentrar nesse universo teórico-prático e experimentar a primeira das muitas entradas em campo que faria em minha formação como pesquisadora até aqui.

Em busca das Representações Sociais daquelas meninas, revisitei lugares conhecidos da minha cidade, como a Feira Central e a Praça da Bandeira. Pude fazer uma escuta, ainda “ruidosa”, de uma realidade que deixou de fazer apenas parte do cotidiano e passou à condição de objeto. Àquela época, a Teoria das Representações Sociais (TRS) já estava presente em universidades da Paraíba, a exemplo da UEPB e da UFPB, e, pouco a pouco, mais e mais pesquisadores passaram a assumi-la como abordagem teórica e metodológica de suas investigações. Essa assunção, é importante registrar, começou a ser feita, no Brasil, pela Paraíba, que recebeu Denise Jodelet, em 1982, – primeiro, em Campina Grande e, depois, em João Pessoa –, quando os primeiros movimentos de acolhida e de trabalho em relação à TRS foram realizados, como nos informa Celso Pereira de Sá e Ângela Arruda, num importante texto dos anos 2000, intitulado *O Estudo das Representações Sociais no Brasil*, publicado na Revista de Ciências Humanas da UFSC. Nessa direção, é importante registrar a análise que esses autores fazem da chegada da TRS ao Brasil: ela é recebida, primeiro, pelas chamadas regiões periféricas – nordeste, sul e centro-oeste – e só depois chega ao sudeste, mas especificamente em Campinas e São Paulo.

Voltando à minha trajetória acadêmica, essa continuou e o contato com outras abordagens teórico-metodológicas me fez rumar por caminhos diversos do ponto inicial a partir do qual comecei a me forjar como pesquisadora. No entanto, embora adotando outras perspectivas teórico-metodológicas, o interesse pelo simbólico, extraído de minha relação com a Teoria, permaneceu.

O encontro com essa obra, como disse, permitiu-me um deslocamento no tempo, proporcionando uma espécie de reencontro, que me provoca a produzir algumas ideias, nascidas de minha própria experiência, do contato com o conjunto dos textos que compõem esse livro e do texto citado acima.

Nesse livro, constata-se a grande capacidade que a Teoria em questão tem de fundamentar diversas temáticas de pesquisa, seja no sentido de dialogar com outras abordagens teóricas, verificadas nos artigos que compõem a sua primeira parte, seja na direção de iluminar questões relativas à formação docente – caso dos artigos que compõem a segunda parte. Diante dessa diversidade de enfoques, uma questão revela-se como central: o diálogo com a Educação, que se constitui como a área que primeiro acolheu a TRS, logo quando esta chegou ao Brasil, e como aquela que irá se caracterizar como sendo a que, no período de 1982 a 1997, teve maior receptividade à TRS¹.

A multiplicidade de autores e de instituições é um dado que chama à atenção: provocados pela Teoria das Representações Sociais, os autores “se aventuram” na construção do conhecimento e devolvem à comunidade científica, e a quem mais se interessar, o resultado de seus esforços, compartilhando, nesta obra, suas produções, seus achados e suas inquietações acerca de problemáticas diversas. E fazem isso coletivamente, explicitando um diálogo consequente de um conjunto de pesquisadores que, apesar de participarem de diferentes Instituições de Ensino Superior, localizadas em diversos estados do nordeste, identificam-se nesse trabalho como um grupo que produz conhecimento sobre e a partir da Teoria das Representações Sociais, o que indica a existência de uma *rede de pesquisadores*, presente na referida região e integrada pela TRS.

Diante dessa constatação, gostaria de evidenciar duas questões que podem com ela dialogar: o fato de Moscovici atrelar a TRS às sociedades contemporâneas, e, daí, ela “servir” como abordagem para o desvelamento de seus diversos problemas; e, ainda, a escolha feita pelos autores de colocarem suas reflexões numa única obra, reunindo, nela, contribuições que podem, numa relação de conjunto, oferecer maior densidade ao aprofundamento da própria TRS.

¹ As informações históricas de constituição da TRS no Brasil foram retiradas do texto de Sá e Arruda, citado no corpo do texto.

Viabilizar que a produção dessa obra saia pela Editora da Universidade Federal de Campina Grande (EDUFCG) tem um sentido de cunho histórico-institucional: quando a TRS chega ao Brasil, mais especificamente à Paraíba, no início dos anos 1980, ela chega aqui, em Campina Grande, mas numa Universidade que, à época, constituía-se como Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os novos arranjos históricos, institucionais e políticos fizeram com que nos anos 2002, vinte anos após a TRS aportar na Paraíba, fosse criada uma nova universidade federal nesse estado: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Embora institucionalmente distintas, no caso da TRS e de sua história por aqui, UFPB e UFCG têm com ela uma relação de ruptura e de continuidade. A UFCG é recente, mas ela guarda, em sua história anterior, o laço com a origem da TRS no Brasil.

Como professora da Unidade Acadêmica de Educação/CH, da Universidade Federal de Campina Grande, olho para esses entrelaçamentos acima indicados e vejo, além do movimento da História que, em certa medida, é inexorável, algo de cíclico que está presente nessa obra: mais de 30 anos após a chegada da TRS no Brasil, o mesmo lugar onde ela primeiro chegou lança uma produção que congrega os olhares e as análises de pesquisadores de uma região que talvez não mais possa ser considerada periférica. É o mesmo e o diferente em questão. O que há de novo nesse cenário teórico-prático? Essa é uma das muitas provocações à leitura dessa obra.

Ótima leitura!

Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Coordenadora Administrativa da UAEd/CH/UFCG

Conta-se que, quando perguntado sobre em quanto tempo preparava um sermão, Arthur Skevington Wood [1916-1993] respondeu de forma desconcertante: “Leva-se a vida inteira para preparar um sermão, porque é necessário uma vida inteira para preparar um homem de Deus”. Fazendo um paralelo com a formação do pesquisador, salientamos que essa trajetória não emerge apenas do desenvolvimento de pesquisas que terão seu fim imediato na concessão de títulos, mesmo que um mestrado ou doutorado. Ainda que fundamentais, no contexto da ciência atual, isso é muito pouco para se forjar a construção de uma trajetória de pesquisador. A rigor, essa trajetória se insere em um campo científico, em uma comunidade pensante e de suas lutas pela consolidação de um olhar legítimo e, talvez até mesmo, legitimador de novas práticas de pesquisa.

Na pesquisa em representações sociais e educação isso se reafirma em uma dimensão maior, posto que a maioria das pesquisas desenvolvidas nesse diálogo se originam do trabalho de pesquisadores que, via de regra, não tiveram sua formação engendrada nas faculdades e institutos de Psicologia, mas tributários de um *background* em Pedagogia e nas Ciências Sociais. Por decorrência, esses indivíduos buscam consolidar suas trajetórias acadêmicas nos programas de pós-graduação através da inserção em grupos consolidados de pesquisa.

Nas três últimas décadas, no Brasil e, notadamente na região nordeste, a pesquisa em representações sociais e educação tem sido palco de um crescente desenvolvimento, principalmente a considerar programas de pós-graduação já fortalecidos em Educação e Psicologia, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, mais recentemente, a Universidade Federal do Piauí (UFPI). A maioria dos autores dessa coletânea teve passagem pelos bancos da pós-graduação dessas universidades ou mesmo, antes, pós-graduandos, agora orientadores desses programas.

Este livro pode ser lido como uma amostra possível de um percurso de um grupo de pesquisadores de diferentes estados (CE, RN, PE, PB, PI) e programas de pós-graduação. Produto indireto da tessitura de várias mãos, de vários encontros, de participações cruzadas em bancas de teses e dissertações e inclusive da iniciação científica. Produto direto da organização pensada entre os organizadores e autores de sistematizar percursos e pesquisas, enfim, revisitando a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Essa é uma realidade que pode ilustrar que, em certa medida, a “parte” [o “sermão”, na ótica do supracitado pregador e, aqui, os capítulos publicados] podem muito bem caracterizar o “todo”, o percurso. A feitura deste livro, tendo como lastro a TRS, de forma direta, sobretudo com as contribuições dos autores que se ativeram mais à dimensão epistemológica suscitada pela reflexão a partir das pesquisas em educação e, de forma indireta, pelas próprias pesquisas apresentadas nesse âmbito, procuram, intencionalmente, trazer à baila os desenvolvimentos do legado moscoviciano em nosso meio.

O livro se divide em três grandes partes, com enfoques temáticos próximos e considerando a intenção dos autores. Há, no entanto, mesmo entre essas, relações que se atravessam, por afinidades teóricas

e metodológicas, o que se pode, por exemplo, observar diretamente no uso do modelo proposto por Moisés Domingos Sobrinho (na parte 1), nas pesquisas desenvolvidas e apresentadas nas partes subsequentes, nos capítulos oito e dez. Assim como a utilização do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), melhor explicitado na parte 1, e retomado nos capítulos: três e nove diretamente, e seis, indiretamente. A organização do livro, portanto, poderia seguir até mesmo outra lógica. No entanto, preferiu-se esta para melhor compreensão do leitor. Fizemos o máximo para suprimir possíveis partes que se repetiriam ao longo dos outros capítulos.

Na primeira parte, intitulada *a teoria e a pesquisa revisitadas em representações sociais e educação* destacam-se capítulos com uma perspectiva mais epistemológica, na construção de modelos teóricos e de instrumentos de pesquisa. Esses se assemelham em sua proposta de avançar do ponto de vista da teoria e da metodologia em representações sociais, trazendo contribuições que emergiram da pesquisa em educação, por meio de um processo paulatino de testagens sucessivas de modelos interpretativos e técnicas de pesquisa; algo, vale salientar, ainda escasso em nosso meio.

No primeiro capítulo, Moisés Domingos Sobrinho apresenta uma proposta de modelo teórico que articula a teoria das representações sociais e a praxiologia social de Pierre Bourdieu, que se teceu ao longo de várias pesquisas com orientandos no nordeste e norte brasileiros. No segundo, *Maria do Rosário de Fátima de Carvalho e Márcia Cristina Dantas Leite Braz* discutem amplamente a dinâmica consensual subjacente às representações sociais de trabalho docente, apoiando-se na abordagem sociogenética e no PCM. No terceiro capítulo, Luis Carlos Sales discute a construção de um instrumento que denominou de *Entrevista Baseadas e Agrupamentos Iconográficos* (EBAI), com o nascedouro no PCM, mas com especificidades no uso e interpretação dos dados.

Na segunda parte, denominada *O professorado e a formação docente revisitados à luz das representações* sociais, destacam-se cinco capítulos que refletem sobre a formação a partir das pesquisas sobre as representações sociais do professorado em diferentes estados e com uso de metodologias variadas. Vale salientar que, longe de termos uma abordagem prescritiva sobre o como deve ser, ter ou mesmo saber na formação, o que aqui se retrata é a dimensão de diversos objetos representacionais, pontuando-se que o ser, ter ou fazer são iluminados quando, à semelhança da epígrafe de Jovchelovitch, citada neste livro, buscamos não ficar reduzidos à postura de policiais ou juízes.

No capítulo quatro, André Augusto Diniz Lira e Mércia Rejane Rangel Batista discutem a representação social do conhecimento e sua construção, tendo em vista a identidade indígena potiguara, no caso em tela, do professorado indígena. No capítulo cinco, Laêda Bezerra Machado e Williany Fênix de Souza Silva tratam da relação complexa entre as representações sociais e as práticas docentes. No capítulo seis, Erika dos Reis Gusmão Andrade discute a formação a partir da função da resistência em RS, considerando os percalços do formar em uma abordagem psicossociológica. No capítulo sete, Fatima Maria Leite Cruz e Mária de Fátima Souza Santos avaliam a contribuição da psicologia, mais especificamente dos estudos em RS, para a formação docente, diante do contexto progressivo de violência social e escolar em nosso meio. Finalmente, no capítulo oito, Luisa de Marillac Ramos Soares, Suerde Miranda de Oliveira Brito, Moisés Domingos Sobrinho analisam a representação social do ser professora da educação infantil, com base no modelo apresentado no capítulo 1, por Domingos Sobrinho.

Na terceira parte do livro, evidencia-se a voz do alunado, revisitado à luz da TRS. No capítulo nove, Lira e colaboradores apresentam um estudo comparativo da representação social da

velhice entre estudantes da escola pública e privada. No capítulo dez, Marli Medeiros Miranda e Moisés Domingos Sobrinho discutem a representação de estudantes universitários sobre a universidade, também tomando por base o modelo proposto por este último autor.

Esperamos que este livro contribua para os leitores e agradecemos a todos que colaboraram para sua feitura, inclusive pela confiança em nós depositada. Agradecemos à profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal da Unidade Acadêmica de Educação pela gentileza de escrever o prefácio e também ao editor da Editora da Universidade Federal de Campina Grande (EDUFG), professor Dr. José Helder Pinheiro Alves, pelo constante incentivo na produção e divulgação científica no âmbito desta universidade.

Se nos perguntassem, enfim, “Quanto tempo custou para que esse livro estivesse pronto?” Dos autores aos organizadores, dos organizadores aos autores, vice-e-versa várias vezes, dos organizadores à editora: um ano e meio talvez. Essa contabilidade temporal não caracterizaria os percursos, as pesquisas que subjazem aos capítulos dos livros. Seria melhor responder, parafraseando o sábio pregador: *a trajetória inteira*.

Dr. André Augusto Diniz Lira (UFPG)

Dra. Marly Medeiros de Miranda (UECE)

Dra. Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB)

Organizadores

PARTE I

A teoria e a pesquisa revisitadas em representações sociais e educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRAXIOLOGIA BOURDIEUSIANA: NOTAS SOBRE A APLICAÇÃO DE UM MODELO A FENÔMENOS DO CAMPO EDUCACIONAL

Moisés Domingos Sobrinho¹

Introdução

Este texto foi construído basicamente para atender à demanda de participação nesta coletânea, organizada e composta por pesquisadores, na maioria, parceiros de longas datas, e obedece aos limites e extensão solicitados. Seu objetivo é apresentar, de modo simplificado e restrito a um tipo de aplicação, uma proposta de modelo teórico que articula a teoria das representações sociais e a praxiologia social de Pierre Bourdieu, feita por um conjunto de teses doutorais que tiveram, neste caso, como objeto de pesquisa a construção do ser professor (a) da educação básica em algumas realidades da região Nordeste. As ideias

¹ Dr. em Sociologia pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica), com estágio pós-doutoral no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Valência (Espanha) e na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. É professor Associado IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte vinculado ao Centro de Educação (Depto de Fundamentos e Políticas Educacionais) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Este texto foi elaborado durante o estágio na PUC-SP, quando contei com auxílio da bolsa CAPES-REUNI.

aqui desenvolvidas fazem parte de um esforço iniciado com a proposta de pós-doutoramento na PUC-SP, em 2011, e estendido em 2012 à Universidade de Valência (ES), mas ainda não concluído, o que está previsto para este ano. Na verdade, trata-se de sistematizar a produção de cerca de dezoito anos de pesquisa, sobretudo de orientação de teses doutorais.

A iniciativa de fazer esta articulação teórica surgiu em 1995 (quando produzi o primeiro texto), após retornar da Bélgica, onde estive fazendo doutorado e mantive os primeiros contatos com a teoria das representações sociais. Com a Praxiologia Social de Pierre Bourdieu, o contato iniciou-se em 1989, ano de chegada àquele país. Bourdieu, naquele momento já era uma grande estrela. Moscovici era bem respeitado e conhecido, mas não usufruía do mesmo prestígio e popularidade.

Se a articulação aqui proposta não é novidade nas pesquisas em representações sociais na França e na Suíça, embora assumam recortes diferenciados do que apresento, no Brasil ainda se constitui uma novidade que, no entanto, nos últimos anos vem ganhando espaço junto a pesquisadores e pesquisadoras do Rio e de São Paulo (desconheço outros estados). Antes, estava restrita a um grupo do Nordeste do qual sempre fiz parte.

O que vamos expor a seguir está dividido em dois momentos. No primeiro, apresento as teorias que fundamentam nossa iniciativa, começando pelas representações sociais, destacando os elementos teórico-epistemológicos que consideramos pertinentes para estabelecer o diálogo proposto. Em seguida, é a vez da Praxiologia bourdieusiana, uma teoria do mundo social capaz de suprir as lacunas do modelo moscoviciano, no que tange à abordagem sociológica, e complementá-lo, embora Moscovici tenha sempre secundarizado o enfoque sugerido por Bourdieu, talvez, porque idealizou construir uma teoria aberta,

capaz de perdurar por muito tempo, a exemplo da relatividade de Einstein, como disse no prefácio do livro de Pedrinho Guareschi, *Textos em Representações sociais*, hoje, com várias edições.

No segundo momento, dialogo com alguns achados, ou, para ser mais preciso, partes dos achados de um conjunto de pesquisas, resultantes de teses doutorais que tiveram como objeto de investigação a construção do ser professor (a) da educação básica em algumas realidades da região Nordeste. Refletimos sobre a influência que as condições sociais da construção dessa identidade social, apreendida a partir dos conceitos básicos da praxiologia, exerce no processo de construção das representações sociais do ser docente e como os efeitos do poder simbólico de imposição de legitimidades e de naturalização dos sentidos sobre o mundo está presente nos conteúdos representacionais.

A proposta de Serge Moscovici

Moscovici parte de uma abordagem diferente da relação Sujeito-Objeto, tal como desenvolvida pela Psicologia Clássica e pelo objetivismo presente na elaboração durkheimiana do conceito de representações coletivas. Como já explicitamos em outros textos (1996; 1998; 2000), para este autor, não existe corte nem separação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo ou grupo. O objeto faz parte de um contexto ativo, sendo concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou pelo grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento. Sendo assim, o estímulo e a resposta são indissociáveis, posto que se formem ao mesmo tempo. De certa forma, a resposta já está na origem do estímulo, o que significa que este último é determinado em grande parte pela resposta. Como exemplifica Abric (1994), se um indivíduo ou grupo exprime uma opinião (ou seja, uma resposta) com relação a determinado objeto ou situação, essa opinião

é, de certa forma, constitutiva do próprio objeto, pois este deve ser construído de forma a ser consistente com o sistema utilizado pelo indivíduo. Ou como bem afirmou Moscovici em sua obra clássica *La psychanalyse son image et son public*²: um objeto não existe em si mesmo, ele existe para o indivíduo ou o grupo e em relação a eles. Daí também deriva outro “axioma” difundido por Jodelet: uma representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, tendo um objetivo prático “e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1991, p. 43)³.

Do ponto de vista que nos interessa neste texto, é importante destacar que Moscovici considera as representações sociais enquanto sistemas de concepções, de imagens e valores, detentoras de uma significação cultural própria e sobrevivendo independentemente das experiências individuais, sendo-nos impostas sem o nosso consentimento, portanto de forma não consciente.

A possibilidade de se captar a dinâmica consciente/inconsciente, racional/pré-reflexivo sempre foi determinante nas aplicações que fizemos da proposta moscovicianiana. Nesse sentido, na sua crítica à Psicologia Social Cognitiva, Moscovici procurou bem demarcar as diferenças existentes entre cognição e representação social ao explicitar que, enquanto a primeira implica um processo consciente e lógico, as segundas se constroem sobre convenções e símbolos, compreendendo aspectos conscientes e inconscientes, racionais e irracionais (MOSCOVICI, 1976).

A esse respeito e sobre as críticas feitas a Moscovici pelos “cognitivistas”, Abric (1994) ressaltou que, quando Moscovici diz

2 Já existe uma publicação do texto integral de Moscovici pela Editora Vozes (2012). Antes somente havia uma publicação de parte do texto original feita pela Zahar Editores (1978) e com uma tradução que deixava a desejar.

3 Estou citando as obras originais, quando me apoio em elaborações minhas mais antigas, pois, em 1994, ano do meu retorno ao Brasil do meu doutorado na Bélgica, as mesmas não existiam em português, salvo o clássico de Moscovici, conforme já mencionado.

não ser pertinente falar em “representações cognitivas”, deve-se ao fato de as representações não serem exclusivamente cognitivas, mas, sobretudo sociais e é essa relação estreita com o social que diferenciam as representações moscovicianas de outras produções mentais.

Ainda sobre o caráter social das representações pesquisadas por Moscovici, é oportuno atualizar esta reflexão com a contribuição dada por Jesuíno, na obra coletiva publicada no Brasil sobre os 50 anos da teoria. Diz ele que tem sido comum aceitar o caráter social das representações em foco, dado o fato de serem compartilhadas,

[...] o que por si só pouco acrescenta, e pode inclusive introduzir alguma ambiguidade. Na verdade, a adoção deste critério simplista não permite distinguir as representações sociais de outras produções coletivas tais como a própria ciência, a religião, os mitos e as ideologias (JESUÍNO, 2011, p.43).

Outro critério muito comum é o quantitativo, dada a extensão das representações a uma coletividade, critério, aliás, também utilizado por Moscovici na sua pesquisa sobre a psicanálise. Infelizmente, como alerta Jesuíno, cinquenta anos depois do surgimento da teoria, grande parte das pesquisas feitas nesta área ainda se prendem a esses dois critérios, não obstante considerados por Moscovici, desde o início, insuficientes para demarcarem o estatuto epistemológico das representações por ele estudadas. E conclui:

O que confere especificidade às representações sociais não será tanto o maior ou menor número de sujeitos ou grupos a compartilharem, nem tampouco o caráter coletivo do seu modo de produção, mas sobretudo a *função* que desempenham [...] (ibid., p. 45).

Isto é, o seu papel de “guia para a ação” ou, como sublinhou Moscovici (1976, p. 75), posto que “contribuem exclusivamente para os

processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais”.

Isto posto fica evidente que a pesquisa das representações sociais demanda a construção de modelos explicativos que articulem, como diz Jodelet (2001), o afetivo e o mental, os sistemas cognitivos e psicológicos, mas considerando-se a inserção social dos indivíduos. Por esta razão e propondo um modelo operacional de aplicação da teoria, Jodelet, na obra citada, apresenta três questões norteadoras básicas: “Quem sabe e de onde sabe?”, “O que sabe e como sabe?”, “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (ibid., p. 27).

Em ensaio cujo título é *Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias* (DOMINGOS SOBRINHO, 2003) sugiro se acrescentar mais uma questão ao modelo de Jodelet/Moscovici, qual seja, “A partir de que condições sabe?” Isto porque busco suprir a exigência epistemológica da proposta moscoviciana com apoio na sociologia da cultura de Bourdieu, a qual é inseparável de uma teoria da dominação. Aspecto negligenciado nas elaborações centrais de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Passemos, então, à Praxiologia bourdieusiana.

A Praxiologia Social de Bourdieu

Jean-François Dortier, editor da revista francesa *Sciences Humaines*, inicia a introdução de uma obra coletiva dedicada a Pierre Bourdieu com uma síntese que me parece formidável para traduzir o longo esforço feito por este autor.

Como todas as grandes obras, a de Pierre Bourdieu se desenvolve em torno de uma intuição. Uma só. Uma ideia força que ele desenvolveu, repetiu, reformulou, retomou em vinte e cinco livros. Uma intuição que articulou em

torno de alguns conceitos básicos com *habitus*, os campos sociais, o poder simbólico, o capital cultural. Uma intuição única que se transformou numa teoria potente e rica, aplicável a inúmeros objetos, como a escola, a cultura, a arte [...]. Esta intuição fundadora se resume numa fórmula: as ideias puras não existem. (DORTIER, 2008, p. 7, tradução nossa).

A partir daí, Bourdieu construiu, como destaca o título do livro de um de seus mais próximos seguidores, Louis Pinto, uma “teoria do mundo social” (PINTO, 2000). E, para nós, o fato de ter uma visão global da sociedade permite-nos estabelecer uma clara distinção entre as contribuições de Bourdieu e Moscovici e, ao mesmo tempo, a possibilidade de diálogo entre os dois, como vimos procurando demonstrar nas pesquisas realizadas e ilustraremos mais adiante.

Bourdieu, no seu livro *Esboço de autoanálise* (2005), relembra como teve de construir sua teoria em um momento em que, na França, o existencialismo de Jean-Paul Sartre, de um lado, e o estruturalismo de Claude Lévy-Strauss, de outro, dominavam e, para ele, tratava-se de duas “filosofias sem sujeito”. Não suportava, destaca, nem o desprezo que expressavam os filósofos em relação ao mundo concreto, nem o olhar distanciado de Lévy-Strauss em relação ao mundo social. Por esta razão, pareceu-lhe oportuno e necessário trazer à cena o papel do “agente”, noção que visa ir além das oposições tradicionais indivíduo/sociedade, subjetivo/objetivo, individualismo/holismo, etc. Na verdade, quis ele ir além das concepções dos atos e falas dos “indivíduos” (agentes) entendidos como processos exclusivamente interiores, mentais, resultados de cálculos e intencionalidades, por conseguinte, concebidos como independentes de qualquer influência externa, desconsiderando-se, pois, as condições sociais que permitem aos “sujeitos” se construírem e serem o que são (observe-se que estes

pressupostos são também aceitos por Moscovici e Jodelet, embora eles utilizem apenas o termo sujeito).

Nesta perspectiva, o conceito de *habitus* torna-se central na praxiologia bourdieusiana e deve ser entendido como uma gramática generativa de práticas conforme as estruturas objetivas das quais é produto. É constituído por esquemas mentais, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, numa afirmação clássica de Bourdieu, e que atuam como princípios geradores de práticas e representações, as quais podem ser objetivamente reguladas e regulamentadas sem serem o produto de obediência a regras e objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha consciência desse fim ou do domínio das operações para atingi-lo. O *habitus* está, assim, na base de práticas coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de nenhuma intervenção consciente (BOURDIEU, 1979, 1980, 1998, 2001).

As experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, pensamento e ação que guiam os indivíduos assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através dos tempos. Entre pessoas do mesmo grupo, exemplifica Bourdieu, dotadas do mesmo *habitus*, portanto espontaneamente orquestradas, *tout va sans dire*⁴, mesmos os conflitos (BOURDIEU, 1986). Dito de outra maneira, as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e entendimento, ou seja, sob a forma de estruturas da subjetividade.

Enquanto conceito operacional de cultura o *habitus* pode ser empiricamente apreendido nas suas dimensões básicas: a) *eidós*, que corresponde à matriz de esquemas lógicos e cognitivos orientadores da apreensão e classificação dos objetos do mundo social, e se encontra

⁴ Tudo flui sem obstáculos – tradução nossa desta expressão francesa bastante utilizada.

na base das estratégias desenvolvidas pelos agentes para se inserirem nos diversos espaços sociais; *ethos* refere-se à uma ética em estado espontâneo e naturalizado, portanto não necessariamente consciente; *hexis* é a exteriorização, através do corpo, da internalização da história dos indivíduos (jeito de falar, posicionar-se, gesticular, etc.). Uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, crenças, gestos e toda uma gama de produções simbólicas, promovendo a articulação dialética entre ator social e estrutura social, recuperando o agente negligenciado pelo objetivismo e cedendo lugar à interação enfatizada pela fenomenologia⁵

O conceito de *habitus*, o mais antigo e sólido construído por Bourdieu, sempre recebeu fortes críticas devido à sua forte acentuação estruturalista. De fato, em algumas de suas obras a determinação dos condicionantes sociais parece não deixar espaço à liberdade de atuação dos sujeitos, como é o caso de *La reproduction* (1970) e *La Distinction* (1979) – obras marcantes do autor. Todavia, com o passar do tempo, a ênfase no caráter relacional do conceito foi se tornando mais evidente, como, por exemplo, nessa definição do livro *Le Sense Pratique*: “[...] conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se reduzem diretamente de suas condições de produção.” (1980, p. 132, tradução nossa).

Ainda sobre este conceito e outros a ele relacionados, como o de capital cultural, considero importante registrar o reconhecimento feito a Bourdieu, após sua morte em 2002, por Alain Touraine, um dos (igualmente) mais destacados sociólogos do século XX e, ao mesmo tempo, durante certo tempo, um dos seus mais ferrenhos opositores. Diz Touraine (2008, p. 111, tradução nossa):

⁵ Mais adiante apresentaremos a esquematização do modelo proposto, o que ajuda a melhor entender estas dimensões do *habitus*, bem como mostraremos alguns breves exemplos de sua operacionalização.

No plano sociológico, as teses de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural me parecem aquisições sólidas. Parece hoje indiscutível que o capital cultural desempenha um papel tão importante quanto o capital econômico, na determinação das posições sociais. Mas, para mim, a tese mais forte de Bourdieu, está inserida em uma das grandes questões da filosofia e da sociologia: como um indivíduo pode ser livre se está, ao mesmo tempo, preso a muitas limitações e determinismos?

Esta questão sempre foi fundamental para os debates em torno do conceito de *habitus* e dos capitais culturais, que podem servir como referentes empíricos àquele. Por isto, o reconhecimento de Touraine, para quem conhece o contexto das disputas da época é memorável. Conclui Touraine:

Bourdieu não é, como muitas vezes se acredita, um defensor de um determinismo implacável e brutal. Sua teoria do *habitus* não aprisiona o ator numa gaiola de ferro. A incorporação dos limites, dos hábitos e dos programas de comportamentos lhe permite uma liberdade em determinados contextos. Igualmente, ele retoma e desenvolve, à sua maneira, a ideia clássica segundo a qual o conhecimento dos determinismos ajuda à libertação. (ibid.).

Outro conceito central para os nossos interesses é o de campo social. Em texto anterior (DOMINGOS SOBRINHO, 2002), destacamos ser este inovador na sociologia de Bourdieu, devido à analogia que este autor faz entre a economia e os mercados de bens simbólicos, ou seja, os espaços sociais não econômicos nos quais os indivíduos são tão calculistas e estratégicos como nos mercados econômicos. Para ele, não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas estratégias são comuns aos demais espaços

sociais. Um campo social é, portanto, um mercado de bens simbólicos, mas igualmente um campo de forças e de lutas “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU, 2004, p. 50). Um campo é um mundo social como outro qualquer, embora com leis sociais mais ou menos exclusivas, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência, a educação, dentre outras realidades sociais.

Os agentes (indivíduos) envolvidos nesses espaços sociais possuem um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo que está ligado à existência mesma do campo, o que os leva a estabelecer uma cumplicidade objetiva sempre presente em todos os conflitos e antagonismos existentes. Por esta razão, as disputas aí existentes pressupõem um acordo tácito entre os antagonistas a propósito do que merece efetivamente ser objeto de disputa, embora isso seja esquecido nas evidências do processo.

No pequeno livro que reproduz uma conferência feita pelo autor em torno deste conceito, em março de 1997, e publicado no Brasil, em 2004, com o título *Os usos sociais da ciência*⁶, uma das sínteses apresentadas é bem ilustrativa dos empregos que se pode fazer desta elaboração teórica.

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado

⁶ Incluído nas nossas referências. Excelente introdução não só para quem precisa ter os primeiros contatos com este importante conceito bourdieusiano, mas também para se ter uma visão mais madura e diversificada do mesmo.

de tendências e de ter o que se chama em *rugby*, mas também na Bolsa, *o sentido do jogo* (BOURDIEU, 2004, p. 27, grifos do autor).

A relevância deste conceito para o modelo aqui em discussão deve-se à sua estreita relação com o conceito de *habitus*. A existência de um campo social, concluiu Bourdieu ao longo de suas investigações, é indissociável da existência dos agentes dotados do *habitus* específico que o faz mover-se. O “sentido do jogo” acima mencionado é o que permite aos agentes fazerem as escolhas adequadas em cada conjuntura do campo. Ao contrário, os indivíduos não detentores dos esquemas do *habitus* que fazem movimentar-se determinado campo estão sempre sujeito a ficar “defasados, deslocados, mal colocados, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar” (ibid., p. 29).

Do ponto de vista operacional, este conceito, ajuda-nos, por exemplo, a entender como as trajetórias social, familiar e escolar dos indivíduos e os capitais por eles acumulados nesse percurso condicionam sua forma de inserção nos campos sociais por nós investigados, ou melhor, nas manifestações específicas do campo educacional na realidade nordestina, como será demonstrado adiante.

A centralidade dos conceitos de poder simbólico e violência simbólica para o modelo

No início da seção anterior fizemos alusão à intuição que, segundo Dortier, orientou toda a obra de Bourdieu: “as ideias puras não existem”. Agora, explicitemos como isto ocorre, segundo o autor, do ponto de vista da dominação. Bourdieu, no seu excelente livro, escrito no auge da maturidade, *Méditations pascaliennes* (1997)⁷, ao refletir

⁷ Publicado no Brasil, em 2001, um ano antes de sua morte, sob o título *Meditações pascalianas* (em referência ao filósofo que mais o inspirou), editora Bertrand Brasil. Ver Referências.

sobre a “magia” do poder simbólico, faz menção a uma belíssima frase de David Hume que citamos a seguir.

Nada consegue surpreender tanto os que examinam os negócios humanos com olhar filosófico do que ver a facilidade com que a maioria (*the many*) é governada pela minoria (*the few*), e observar a submissão implícita com a qual os homens anulam seus próprios sentimentos e paixões em favor de seus dirigentes. Quando nos perguntamos por que meios essa coisa espantosa se realiza nos deparamos com o fato de que, estando a força sempre do lado dos governados, os governantes só podem contar com a própria opinião para sustentá-los. Portanto, o governo encontra-se alicerçado apenas sobre a opinião, podendo-se estender essa máxima tanto aos governos mais despóticos e militarizados, como aos mais livres e populares. (BOURDIEU, 2001, p. 216)⁸.

O espanto de Hume faz surgir a legitimidade como a questão central de toda filosofia política, o que, para Bourdieu, não é o central, pois a ordem estabelecida não constitui problema. Fora das situações de crise, a questão da legitimidade do Estado, e da ordem instituída por ele, nem chega a ser levantada. O Estado, continua Bourdieu, não tem forçosamente necessidade de dar ordens e exercer coerção física, ou mesmo coerção disciplinar tendo em vista produzir um mundo social ordenado: “pelo menos enquanto estiver em condições de produzir estruturas cognitivas incorporadas que estejam ajustadas às estruturas objetivas e, assim, garantir a submissão dóxica à ordem estabelecida.” (ibid., 217). E apresenta, então, sua tese sobre a dominação simbólica:

É o acordo pré-reflexivo entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, e não a eficácia da propaganda

⁸ Da edição brasileira, utilizo apenas a tradução da citação feita por Bourdieu (assim como farei em outras citações), cuja referência é a obra deste filósofo, historiador e ensaísta escocês que se tornou célebre por seu empirismo radical e ceticismo filosófico e viveu entre 1711-1776: *On the First Principles of Government* (1758), in: *Political Essays*. Cambridge: ed. K. Haakonssen, Cambridge University Press, 1994, p. 16-19.

deliberada dos aparelhos ou o reconhecimento livre da legitimidade pelos cidadãos, que explica a facilidade, de resto algo espantosa, com a qual, ao longo da história, e tirante algumas situações de crise, os dominantes impõem sua dominação. (ibid. p. 216).

Bourdieu deixou sempre claro, como já exploramos em outro texto e mencionamos no início deste (DOMINGOS SOBRINHO, 2003), que sua sociologia da cultura é indissociável de uma teoria da dominação, posto que a cultura não se reduz a um conjunto de obras, mas é, sobretudo, resultante da elaboração de percepções sobre o mundo e uma maneira particular de descrevê-lo e compreendê-lo. Não é apenas a construção de sentidos, mas a disputa pela imposição dos sentidos legítimos.

A imposição da definição legítima sobre as coisas pressupõe a existência de um poder que não atua pela coação, pela força física, mas que se exerce sobre os corpos como que por magia, a qual somente se efetiva “com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos”, como ele procurou demonstrar no seu livro *A dominação masculina* (1999, p. 50).

[...] é o fato de aceitar esse conjunto de pressupostos fundamentais, pré-reflexivos, que os agentes sociais avalizam, pelo simples fato de tornar o mundo óbvio, ou seja, como ele é, e de achá-lo natural porque eles lhe aplicam as estruturas cognitivas que são originárias das próprias estruturas desse mundo. (ibid., p. 53).

Os sentidos legítimos ou hegemônicos fazem, portanto, parte da *doxa*, ou seja, das opiniões correntes, das crenças estabelecidas, do que é aceito como óbvio, portanto, não questionado. Por esta razão, a análise da aceitação dóxica do mundo, “em razão da concordância imediata das estruturas objetivas e das estruturas cognitivas, é o

verdadeiro fundamento de uma teoria realista da dominação e da política” (ibid.).

Feita a apresentação sumária dos pressupostos e conceitos fundamentais com os quais dialogamos visando definir as bases do modelo proposto, passemos à sua melhor explicitação.

Hipótese central e objetivos do modelo

Busca-se, a partir da articulação entre os pressupostos e conceitos básicos da Praxiologia bourdieusiana e da teoria das representações sociais de Serge Moscovici elaborar uma matriz de leitura da construção dos sentidos do mundo social, realizada pelas diferentes formas de coletivos de indivíduos, ou, mais precisamente, elaborar uma matriz de leitura da construção dos sentidos dos objetos sobre os quais se disputa a imposição do sentido legítimo sobre os mesmos. Legitimidade **comumente** resultante dos efeitos do poder simbólico de naturalização ou de imposição da cultura hegemônica sobre o que deve ou não ser aceito como válido. Acrescentamos o advérbio “comumente” ao termo legitimidade, pois concordamos com Bourdieu, quando alerta, em conferência feita no Japão e publicada no livro *Razões práticas* (1996)⁹, para o fato de nem todas as condutas humanas serem movidas pela busca de distinções ou resultantes da imposição de legitimidades ou do efeito de naturalização, isto é, quando os sentidos dominantes passam a fazer parte da *doxa*, como dito antes.

Para ele, criou-se, um mal-entendido “frequente e funesto” a respeito do título do seu livro *La Distinction* (1979), que levou a se acreditar que o motor de todas as condutas humanas seria a busca da distinção. Crença infundada e esclarecida pelo autor, com o seguinte argumento:

⁹ Capítulo 1: Espaço social e espaço simbólico. Conferência proferida na Universidade de *Today*, em outubro de 1989, p. 13-33. Ver Referências.

A diferença só se torna signo e signo de distinção (ou de vulgaridade) se lhe aplicamos um princípio de visão e de divisão que, sendo o produto da incorporação da estrutura de diferenças objetivas (por exemplo, a estrutura da distribuição, no espaço social, do piano ou do acordeão, ou dos que tocam um ou outro), está presente em todos os agentes, proprietários de pianos ou tocadores de acordeão, e estrutura suas percepções como proprietários ou tocadores de piano e acordeão (seria necessário precisar essa análise da lógica – a da violência simbólica – que estabelece que as artes de viver dominadas sejam quase sempre percebidas, mesmo por seus praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante). (BOURDIEU, 1996, p. 23).

De forma breve, ser distintivo é ser significativo, por oposição a ser insignificante. Todavia, uma diferença ou uma propriedade distintiva (cor da pele branca ou negra, magreza ou gordura, cerveja ou uísque, forró ou MPB, nordestino ou paulista...) só se torna visível socialmente se há pessoas capazes de estabelecer essas diferenças, dotadas das categorias de percepção e esquemas classificatórios de um determinado *gosto* que lhes permite aplicar os princípios de visão e divisão mencionados.

Nossa hipótese central nos faz acreditar que *habitus* e representações sociais são igualmente vias de acesso às produções mentais resultantes do trabalho coletivo que se destina à construção de sentidos para os objetos do mundo e nele se situar, referenciar e distinguir, posto que os fenômenos apreendidos por estes conceitos sejam resultantes da distribuição e posicionamento dos indivíduos nos diferentes espaços do mundo social. O recorte escolhido, os sentidos construídos para se distinguir e se diferenciar, apoia-se tanto no sentido bourdieusiano antes exposto, como nos fundamentos moscovicianos: as representações sociais são socialmente elaboradas e partilhadas e visam à construção de uma realidade comum a um conjunto social. Como diz

Jodelet, as representações sociais devem ser estudadas, articulando-se elementos afetivos, mentais e considerando as relações sociais que as afetam, quer dizer, a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. Ou ainda, “o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico”, todavia, continua a autora, a particularidade da pesquisa das representações sociais “é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito. É o que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica.” (JODELET, 2001, p. 26-27).

Essa proximidade epistemológica entre os conceitos de *habitus* e representação social já foi responsável por originar certas incompreensões teóricas que ainda servem para enriquecer o debate aqui proposto. No meu primeiro texto sobre essa articulação, faço menção a um desses equívocos, no caso cometido por Willem Doise, pesquisador de referência hoje nesta área, e, claro, isto no início de suas elaborações, quando procurou aproximar o conceito de *habitus* com o de representação social¹⁰.

Partindo da leitura destes dois autores, Doise tenta elaborar uma definição de representação social que, inclusive, procura fundir os dois conceitos. Para ele, ‘as representações são princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas de um conjunto de relações sociais, organizando os processos simbólicos e intervindo nessas mesmas relações’ (DOMINGOS SOBRINHO, 1996, p.86).

O *habitus*, comentava ainda, deve ser entendido, além de outros elementos já expostos aqui, como sistemas de representações dos diferentes objetos que, ao nível dos indivíduos se traduzem “em princípios geradores de tomadas de posição ligadas à inserções

¹⁰ O texto ao qual me refiro é: DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. **Textes de Base em Psychologie**. Neuchâtel: Delachaux Paris & Nestlé S. A., 1986, p. 85.

específicas” (as aspas são para mostrar como Doise aplica parte da definição de Bourdieu ao conceito em foco). Volto ao meu texto, porque está ali uma síntese escrita há 19 anos, mas com a qual ainda concordo.

É, portanto, a partir da construção de suas representações dos diferentes objetos que estão em jogo dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo se apropria do mundo exterior e constrói os traços distintivos de sua identidade social. Cada grupo social elabora, assim, em particular, uma maneira de ver e viver a existência. Entretanto, os sistemas culturais por ele produzidos não são estranhos entre si. Ao contrário, não podemos imaginá-los de maneira isolada, mas dentro de um universo onde todos estão em relação de articulação e interdependência parcial (ibid.).

Concluo com um argumento construído por Bourdieu em *La Distinction*, o qual me ajuda a encerrar esta primeira parte da argumentação sobre a proposta do modelo: cada condição social é definida por suas propriedades intrínsecas, particulares e, ao mesmo tempo, pelas propriedades relacionais que cada uma deve à sua posição dentro do sistema das diferentes condições sociais que é também sistema de diferenças – “a identidade social se define e se afirma pela diferença”, diz Bourdieu (1979, p. 21).

Segue-se uma esquematização cuja intenção é ilustrar o que foi dito e auxiliar na compreensão dos resultados de pesquisa que serão apresentados na sequência.

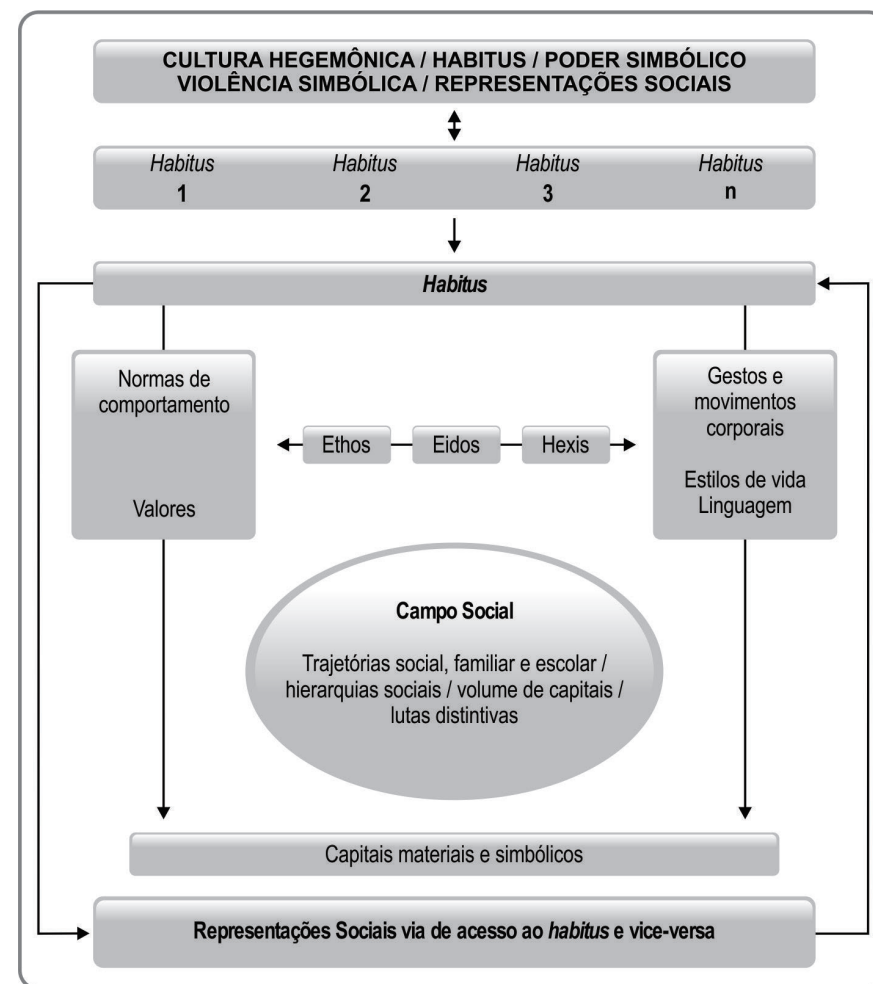


Gráfico 1 - Esquematização do modelo.

A construção do ser professor (a) da educação básica

Sobre este tema, uma primeira análise do conjunto de teses por mim orientadas resultou na produção de um artigo no qual faço a relação entre os referentes empíricos dos *habitus* docentes das populações pesquisadas e sua relação com o campo educacional, tal como esse se manifesta nas realidades pesquisadas (DOMINGOS

SOBRINHO, 2011). Não faço ainda o confronto dos achados relativos aos conteúdos representacionais, o que será objeto de um livro. Todavia, nesta seção, apresentarei de forma breve, dada a limitação do espaço, algumas dessas relações propostas pelo modelo.

O autor Lira (2007) apresenta, de modo resumido e claro, um dos pressupostos que nortearam a aplicação do modelo nas teses que tiveram dentre os seus objetivos o de apreender, em cada realidade, o “ser professor (a)” da educação básica.

Ser professora/professor da educação básica, diz ele, é compartilhar uma identidade social e uma cultura específica (um *habitus*) que, nos limites do senso comum, podem ser percebidas tão somente como um conjunto de profissionais com características peculiares, assim como os médicos, advogados e tantas outras categorias. Todavia, apesar de ser relativamente fácil elencar pontos em comum demarcatórios da identidade docente “muito nos falta para entender a lógica que preside a construção e estruturação identitária dos mesmos.” (ibid., p. 16). Assim, o que parece ser um bloco homogêneo, quando visto a partir da representação social hegemônica do ser professora/professor na sociedade brasileira, esconde, na verdade, um emaranhado de possibilidades entrecruzadas e o longo processo social de construção desses profissionais.

Buscou-se investigar, nesta ótica, como os indivíduos pesquisados tornaram-se docentes da educação básica, analisando-se suas origens sociais e trajetórias percorridas até inserir-se no campo educacional e as condições em que ocorreu essa inserção. As pesquisas que nos serviram de fontes de dados para a breve sistematização a seguir foram: Albuquerque (2005), que pesquisou uma população docente do ensino fundamental da cidade de Maracanaú - CE; Lira (2007) e Melo (2009) que pesquisaram o professorado das redes públicas de ensino municipal e estadual da cidade do Natal, envolvendo professoras e

professores da educação infantil e do ensino fundamental I e II; Silva (2007), que investigou docentes da disciplina de Geografia do ensino fundamental em Teresina-PI; e Soares (2011), cuja investigação voltou-se para o processo de construção do ser professora/professor da educação infantil em Campina Grande – PB.

Quanto à origem social, os professores pesquisados, seja em Teresina, Natal, Maracanaú ou Campina Grande eram, em sua maioria, oriundos de famílias pertencentes a grupos sociais situados nas faixas de renda mais baixas da População Econômica Ativa, cujos pais sempre estiveram engajados em ocupações/profissões essencialmente “manuais”, o que na sociedade brasileira indica estar em posições menos prestigiadas do mundo social e do trabalho (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, 2000), e cuja escolaridade não ultrapassou, na grande maioria (63% dos pais e 72% das mães), o segundo grau incompleto.

Identificou-se, entretanto, junto às populações pesquisadas, uma disposição permanente para a aquisição de capital educacional, embora esse esforço não tenha ido além, para a maioria, do curso de magistério, do segundo grau não profissionalizante ou de um curso de licenciatura. A pós-graduação, quando ocorreu, concentrou-se nos cursos de Especialização (*lato sensu*), sendo, portanto, muito baixa ou inexistente a incidência na formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Essa disposição tem raízes nas famílias de origem, posto que essas, por alimentarem a crença no valor “redentor” da educação, desenvolveram, cada uma à sua maneira, as estratégias que levaram seus descendentes à superação dos obstáculos iniciais para a acumulação do capital cultural sob sua forma de saberes e títulos escolares (DOMINGOS SOBRINHO, 1998). Como bem ilustra Albuquerque (2005, p. 64-65).

As famílias citadas não ocupavam um mesmo espaço geográfico, mas compartilhavam a mesma valorização

da escola, pois acreditavam que esta instituição teria a capacidade de redimir seus filhos do estado de penúria em que viviam [...] ao examinar as trajetórias dos professores pesquisados, constata-se uma postura diferenciada do restante da população rural: suas famílias fizeram inúmeros sacrifícios para lhes possibilitar acesso ao saber escolarizado. A força simbólica exercida pela escola, vista como possibilidade de ascensão social, direcionou as práticas dessas famílias.

Surge aqui uma categoria importante para se entender como esses docentes se inserem no campo educacional, a noção de capital cultural, ilustrada no esquema como referente empírico para o *habitus*. Essa noção, diz Bourdieu (2012), se impôs enquanto hipótese indispensável para dar conta das desigualdades do desempenho escolar de crianças provenientes de classes sociais diferentes e, a partir daí, desmistificar as crenças que atribuíam o sucesso escolar aos “dons” e “aptidões” individuais. Nessa direção, as pesquisas referenciadas procuram demonstrar que os capitais culturais acumulados pelos futuros docentes ao longo de suas vidas e em contato com o campo educacional, é o que vai lhes ajudar a entender e familiarizar-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e os jogos específicos desse campo, passando-se, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificar-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese do *habitus* docente. É bem expressiva, a este respeito, a conclusão a que chega Lira (2007, p. 222):

O fato desses sujeitos ingressarem na carreira docente resultou de uma disposição prática, que decorre não necessariamente de uma escolha intencional e desejada, mas da confluência de um *habitus* e um campo social. Dito em outras palavras, orchestra-se aqui uma tomada de posição de um conjunto de indivíduos, que colocados

sob as mesmas circunstâncias históricas e tendo uma estrutura de capitais relativamente semelhantes, investiram de acordo com o sistema de percepção e apreciação moldados nesse espaço recortado do mundo social.

Estes achados servem também para ilustrar a função do *eidós* na constituição do *habitus* docente, uma vez que esse funciona como operador dos esquemas lógicos e cognitivos orientadores da apreensão e classificação dos objetos do mundo. Se o *habitus* é a mediação que se instaura entre a mobilização de recursos e a ação do agente, essa ação supõe uma operação preliminar de decifração dos eventos nos quais os agentes tomam parte. Lalive d’Epinay, sociólogo suíço, defendeu haver nesse caso quatro momentos: a) *cognitivo* – aquele durante o qual o evento deve ser identificado; b) *avaliativo* – quando ao evento atribui-se um valor, tal como, bom, desejável, neutro, etc.; c) *prospectivo* – referente aos objetivos perseguidos pelo agente; d) *seletivo* – que corresponde à utilização seletiva dos recursos (LALIVE D’EPINAY et al., 1984).

Por conseguinte, a inserção dos professores pesquisados no campo educacional se dá em decorrência do volume de capitais acumulados ao longo de suas trajetórias, dos condicionantes sociais que os impediram de buscar alternativas socialmente mais valorizadas e rentáveis e pelo desenvolvimento de estratégias que expressam, ao final, a incorporação do sentido do jogo das relações nas quais estão inseridos. Em consequência, o setor público municipal e estadual, não obstante os crônicos problemas salariais de desvalorização da carreira e condições de trabalho, dentre outros, foi o “lugar” do campo educacional predominantemente ocupado pela nossa população.

Ao ingressarem no mercado de trabalho educacional, em todos os casos pesquisados, a população investigada não está apenas criando um vínculo burocrático-contratual, mas ingressando num

espaço social regido por determinadas leis, por certo tipo de disputa material e simbólica e por pessoas prontas a disputar esse jogo, pois, os campos são lugares de relações de força que implicam “[...] tendências imanentes e probabilidades objetivas.” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Nada aí acontece por acaso, nem as possibilidades e impossibilidades são iguais em todos os momentos. Outra citação de pesquisa com professores de Geografia enfatiza a força dos achados.

Dos dados apresentados [...] podemos inferir que o professorado de Geografia é produto de um encontro de indivíduos com trajetórias sociais e individuais semelhantes. A escolha da Geografia, pode-se constatar, é fruto do cálculo das possibilidades de investimento material e simbólico realizado (ou inferido) pelos esquemas mentais [do *habitus* de origem]. Ao inserir-se no campo do ensino da Geografia na cidade de Teresina, cada agente ocupará uma posição que será resultante do volume dos capitais acumulados e das estratégias desenvolvidas para ocupá-la. [...] No grupo de professores (as) estudado, os investimentos em capital educacional são limitados à sua capacidade (e da família) de reconverter o capital dinheiro ou outros bens (bens materiais, capital social, capital lingüístico, cognitivo) nas formas mais distintivas do campo educacional. Dada a exigüidade do capital possuído, o investimento é orientado para áreas de baixo risco ou cujo retorno é mais rápido e mais seguro. (SILVA, 2007, p. 151).

Uma advertência teórica quando se fala de *estratégias* e *sentido do jogo* é preciso ser feita para evitar a vulgarização na utilização dessas categorias, resultantes da incompreensão do seu estatuto epistemológico na praxiologia bourdieusiana. Bourdieu faz dessas categorias elementos importantes do seu esforço de reabilitação do agente, da ação e da prática. Daí, elas não poderem ser utilizadas independentemente de sua articulação com os conceitos de *habitus*, campo social, sentido prático (*sens pratique*), capital, dentre outros centrais em sua teoria do mundo

social. Uma última citação enfatizadora: O *habitus* está no princípio do encadeamento de ações (*coups*) que são objetivamente organizadas como estratégias. Entretanto, essa orientação estratégica não é uma escolha individual feita em plena consciência e guiada pelo cálculo racional e meios mobilizados para atingir determinado fim, isto é, descolado do *habitus* que está na base da produção das mesmas. As estratégias são “o produto do sentido prático como sentido do jogo” (BOURDIEU, 1987, p. 79, tradução nossa).

Representações sociais e poder simbólico na pesquisa sobre o ser professor

Iniciamos com alguns achados da tese de Albuquerque (2005) a respeito do conteúdo representacional construído pelas professoras do município de Maracanaú (Ceará), a fim ilustrar a hipótese central do modelo. Considere-se que a primeira fase da pesquisa de campo esteve sempre voltada para a apreensão dos referentes empíricos do *habitus* docente e a reconstituição das trajetórias social e escolar dos indivíduos até se inserirem no campo educacional. Em seguida, passou-se a pesquisar, através de metodologias diferenciadas, os conteúdos representacionais que dariam sentido ao “ser professor (a)”. Nesse momento, como diz a teoria de Serge Moscovici, é possível conhecer a relação entre essas produções mentais e a inserção social dos indivíduos. Contudo, acrescentamos, sem um modelo teórico que dê conta da complexidade dos fenômenos estudados, corre-se o risco, como aliás acontece em muitas pesquisas nesta área, em particular no Brasil, de se cair numa descrição relativamente estéril do conteúdo representacional porque identificam-se os referentes culturais e objetos simbólicos que o compõem, mas se é incapaz de explicar porque esses elementos estão lá. Ou, de outra forma, restringe-se uma representação

a seus componentes cognitivos (algumas observações críticas já foram, embora ligeiramente apresentadas, na primeira parte deste texto, seja por mim, por Jesuíno, Abric, o próprio Moscovici e Denise Jodelet).

Albuquerque encontrou, na sua pesquisa das representações sociais do ser professor (a), a presença de dois elementos centrais relacionados à palavra indutora Escola¹¹, quais sejam, Aprendizagem e Família, cuja relação causou inicialmente forte surpresa. Seria compreensível entender-se que o elemento Aprendizagem estivesse associado à Escola e à construção do sentido do ser professor, mas por que a centralidade dada também ao elemento Família?

A análise dos dados referentes à construção do *habitus* docente, afirma a autora, permitiu-lhe constatar que o mesmo se constrói como uma síntese de outros *habitus*, no seu caso, rural, provinciano e religioso presentes na realidade do Nordeste brasileiro, principalmente nas pequenas cidades. Encontra-se aí, em consequência, a predominância de relações primárias de amizade, parentesco, companheirismo e compadrio. Acrescenta, então:

Com base no conceito de campo social, infere-se que os espaços do mundo familiar e, particularmente, das práticas educativas, não possuem fronteiras bem demarcadas. Portanto, a escola é considerada como um prolongamento da família e o professor se comporta como um *parente* do alunado. O exame da trajetória de cada professor pesquisado revela a influência familiar na escolha profissional. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 124).

Nesta mesma direção, a superposição de disposições de outros *habitus* é constatada por Melo (2009) numa realidade mais complexa que o pequeno município de Maracanaú, desta vez na cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, com repercussão na organização dos conteúdos representacionais.

¹¹A autora utilizou o método de identificação dos elementos centrais da organização do conteúdo representacional a partir da utilização da evocação livre de palavras, conforme sugerido por Jean-Claude Abric, na sua teoria complementar do Núcleo Central.

[...] segue a reprodução dos elementos da faceta da dimensão sacerdotal, potencializados pela adesão a correntes religiosas, as quais buscam “sacralizar” o espaço escolar, através de apelos religiosos e a manifestação de uma *hexis* que materializa os sentidos compartilhados. Constatamos professores numa postura de extrema paciência com os alunos, se esforçando para atendê-los de carteira em carteira e dizendo se orgulhar e amar o que fazem, não importando as adversidades. (MELO, 2009, p. 160).

A autora constata que o *habitus* docente, no seu caso, é influenciado pelas disposições de um *habitus* religioso que está na base da reprodução de práticas que buscam “sacralizar” o espaço das práticas escolares, procurando, agora, torná-lo extensão não da família, mas das igrejas às quais os sujeitos se filiam. Na tese, são exibidas fotos da postura corporal das professoras e de cartazes com convites para cultos e outras atividades de determinadas igrejas. Aqui, pode-se ilustrar o sentido da dimensão do *habitus* denominada por Bourdieu de *hexis*, presente na esquematização do modelo, e fruto de um apelo às elaborações aristotélicas, que o influenciaram na construção deste conceito.

Esta citação da tese de Melo permite-nos igualmente ilustrar como os efeitos do poder simbólico atuam na construção dos conteúdos representacionais. Aqui, como em outros achados das pesquisas referenciadas, surge, embora de forma não predominante, os resquícios da influência de uma representação hegemônica da atividade docente como “missão” e “vocação”. As teses, quando descrevem as condições de trabalho do professorado e de muitas escolas nas quais atuam, constatarem que, tanto as condições salariais estão longe de corresponder aos esforços do professorado, como estão distantes de contribuir para a sua valorização profissional. Contudo, assim como constatado por Melo, são ainda encontrados depoimentos

que qualificam o magistério como “missão”, independentemente das condições nas quais é exercido, reproduzindo, desse modo, um efeito de naturalização do mundo, visto como sendo “assim mesmo”.

Ainda na citação anterior, a autora põe em evidência o reflexo de uma disputa pela legitimidade da verdade religiosa sobre o mundo, na realidade estudada por Melo, a região Norte da cidade do Natal, onde, nas últimas décadas, vem crescendo aceleradamente, assim como em toda Natal, o número de igrejas genericamente chamadas de evangélicas (não vamos fazer aqui este debate), as quais disputam a hegemonia das crenças e rituais religiosos, antes hegemonizados pela igreja católica.

Outro exemplo dos efeitos da imposição da definição legítima sobre os objetos do mundo pode-se extrair da seguinte citação de Albuquerque sobre o professorado de Maracanaú.

Na atribuição de sentido ao objeto representacional *escola*, os professores assinalaram sua funcionalidade, descrevendo-o como um lugar tanto de novos aprendizados, quanto de ampliação dos saberes trazidos da família. Surgiu, também, o caráter prescritivo, pois a escola foi vista como um lugar de formação do cidadão, do cidadão crítico, de preparação para o futuro, para ocupar *um bom lugar na sociedade*. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 103, grifos do autor).

Reproduz-se, assim, a imposição da legitimidade do discurso hegemônico sobre a escola. Por um lado, a imposição da legitimidade decorrente dos discursos oficiais sobre a escola produzidos para o Estado pelos intelectuais universitários convidados pelo mesmo, tendo em vista elaborar as Diretrizes Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos e outros documentos que visam subsidiar as práticas educativas em todo o país; discurso produzido por intelectuais cujas ideias estão também presentes nas obras utilizadas nos diversos

processos formativos, do Oiapoque ao Chuí, como se as realidades e os sujeitos fossem os mesmos. Daí falar-se da escola, em qualquer realidade, como formadora de “cidadãos críticos”, por vezes, acrescentando-se “autônomos” e “reflexivos”.

Por outro lado, a legitimidade decorrente de sentidos hegemônicos que passaram a fazer parte da *doxa*, isto é, das opiniões correntes e crenças estabelecidas, como a que associa à escola a garantia de assegurar, para qualquer um, como dito acima, “um bom lugar na sociedade”, sendo aí abstraídas as condições concretas dessa realização. Como destaquei em outro texto, esta afirmação *doxa* encobre os inúmeros exemplos da realidade brasileira, como por exemplo, o sofrimento das vítimas do fracasso escolar e da exclusão social para as quais essa garantia não se efetiva. Ou o sofrimento dos jovens submetidos ao filtro do vestibular (hoje assumindo outras formas, mas igualmente seletivas), para os quais, o sucesso ou o fracasso é quase exclusivamente atribuído aos seus próprios dons e méritos (DOMINGOS SOBRINHO, 2003).

Para encerrar esta seção, devemos ainda destacar o fato de a nossa proposta permitir pôr em evidência a complexidade dos fenômenos pesquisados, graças à consistência das teorias utilizadas.

Quando Albuquerque (2005) procura entender a relação que se estabelece entre os sentidos Escola/ser professor/Família, ela consegue entendê-la lançando mão do conceito de campo social, como vimos. Ou seja, no universo social de uma pequena cidade do interior do Ceará, não se pode aplicar de forma ampla o conceito de campo social, o qual melhor se aplica onde há maior complexidade das relações sociais, posto que, na ausência dessa, os espaços das práticas familiares e das práticas escolares não se diferenciam tanto, permitindo que um seja o prolongamento do outro. A autora destaca também que, quando há festas na escola ou algum outro evento que demande a cooperação da

família, as professoras levam as atividades para casa e nelas envolvem maridos, filhos e demais parentes que trabalham, às vezes, até altas horas da noite. É possível, então, inferir que, a estreita relação entre família/ser professor/escola não decorre de qualquer imposição simbólica (de legitimidade ou de naturalização), mas de fenômeno essencialmente antropológico, isto é, da cultura local.

Conforme comentado na primeira parte deste texto, relembramos o que disse Bourdieu na conferência proferida no Japão, sobre o fato de nem todas as condutas humanas serem movidas pela busca de distinções ou resultantes das imposições de legitimidades. Neste sentido, a abordagem moscoviciana ajuda-nos a evidenciar outras dimensões da produção de sentidos.

Por último, reafirmamos o caráter simplificado e preliminar desta exposição dos achados das pesquisas referenciadas, daí a consciência de que nem tudo ficará tão evidente como desejaríamos. Mas, acredito, o mais proveitoso deste empreendimento sejam as críticas e contribuições que seguramente nos serão endereçadas.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations sociales**. Paris: PUF, 1994.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005. 141f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **La domination masculine**. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

_____. **Méditations pascaliennes**. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *Habitus*, code et codification. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 64, p.86-96, 1986.

_____. **Choses dites**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

_____. **La distinction** – critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

_____. **La reproduction**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revistainter-legere**, Natal, n. 9, p. 189–205, jul./dez. 2011.

_____. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 63-70.

_____. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio (Orgs.). **O fio que une as pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Biruta, 2002. p. 49-58.

_____. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

_____. 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, 1998. p. 21-38.

_____. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 2, v. 1. 1995. Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1996, p. 83-87.

DORTIER, Jean-François. Les idées pures n'existent pas. In: **Pierre Bourdieu** – son oeuvre, son heritage. Paris: Sciences Humaines Editions, 2008.

JESUÍNO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Org.). **Teoria das representações sociais – 50 anos**. Brasília: Technopolitiki, 2011. p. 33-57.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lúlian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

LALIVE D'EPINAY, Christian, et al. **Vieillesse, situations, itinéraires et modes de vie des personnes âgées aujourd'hui**. 2. ed. Saint-Saphorin (Lavaux): Editions Georgi, 1984.

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

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do *habitus* professoral. 2009. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1976.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Terezina – Piauí**. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOARES, Luisa de Marillac. **Habitus e Representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB**. 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

EM BUSCA DA DINÂMICA CONSENSUAL SUBJACENTE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE: A ABORDAGEM SOCIOGENÉTICA COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN)

Márcia Cristina Dantas Leite Braz (UFRN)

Introdução

Esta construção teórico-metodológica iniciou-se por Carvalho, em 1998, com a leitura de Wagner (1998) sobre sociogênese e características das Representações Sociais, que a levou à escrita de alguns textos sobre as trajetórias dos objetos sociais entre os dois universos, o senso comum e o reificado, enquanto tentava captar tal movimento nas pesquisas realizadas e teses que orientava. Em paralelo dialogava com Roazzi (1995) sobre o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) como recurso metodológico pertinente à pesquisa do consenso, produzindo com ele algumas pesquisas entre 1999 e 2004, nas quais verificaram empiricamente elementos consensuais na Representação Social entre grupos, como também avaliaram o nível de

consenso de diferentes grupos (ROAZZI; FEDERICCI; CARVALHO, 1999; ROAZZI; FEDERICCI; CARVALHO, 2002; CARVALHO; ROAZZI; DIAS, 2005). Já sua parceria com Wagner e Mecha culminou com a publicação sobre meta-análise para identificação das articulações entre discursos, instituições, práticas sociais e Representações Sociais (WAGNER; MECHA; CARVALHO, 2008).

Após esses estudos de Carvalho, nós duas iniciamos o delineamento proposto nesse texto, de pesquisa estrutural-processual, através da abordagem sócio-genética como ferramenta de pesquisa, em suas dimensões metateórica e microteórica, utilizando os recursos da metanálise, do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e da análise retórica, visando confirmar uma hipótese de três dinâmicas consensuais que perpassam o movimento de atualização e potencialização das Representações Sociais. De fato, esse tema do consenso nas Representações Sociais, a despeito de ter sido aventado desde os primórdios da teoria, por Moscovici, tem sido pouco focado nas pesquisas e ainda carece de resoluções satisfatórias, seja no seu aspecto epistemológico, seja no tocante a uma abordagem metodológica capaz de captá-lo, em cada objeto de estudo, caracterizando-o ou explicitando suas articulações discursivas, institucionais e práticas ao objeto social que está sendo analisado.

Sem expectativa de ser uma finalização de percurso, escrevemos este texto com o objetivo de publicizar nossas reflexões em torno da temática, que já reclamavam por uma sistematização de nossas discussões com pesquisadores que nos acompanham e apoiam na construção em curso, a quem agradecemos o esforço cooperativo¹.

¹ Agradecemos, nesse sentido, aos colegas e orientandos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com quem compartilhamos por vários anos do grupo de pesquisa sobre formação docente e Representações Sociais, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); aos colegas pesquisadores associados da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, com quem compartilhamos estudos visando o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais e sua aplicação à Educação, especialmente durante a pesquisa sobre Representações Sociais de trabalho docente, projeto no qual atuamos como pesquisador associado de 2006 a 2011 e que envolveu vinte e sete instituições de pesquisa de quatro países – Brasil, Argentina, Portugal e França.

Temos também o objetivo de abrir tal construção aos diálogos e críticas sobre seu potencial explicativo e suas limitações, interlocuções com outras teorias e possibilidades de intervenção em distintas áreas. Pela sua característica ensaísta, o texto não se propõe esgotar a literatura disponível sobre o tema, selecionando apenas ideias-força² nas quais se assenta nosso raciocínio, a partir da sociogênese das Representações Sociais (Wagner, 1998; 2011), com a qual tecemos nosso percurso de estudos, em busca de um delineamento de pesquisa fronteiro, estrutural e processual. Delineamento este que tem revelado seu potencial de explicitar diferentes dinâmicas consensuais, em meio a processos discursivos em vários estágios de institucionalização, convertidos em práticas sociais de vários níveis de legitimação, que atualizam e potencializam as Representações Sociais através de operações sócio-cognitivas de ancoragem e objetivação, específicas em cada campo de representação.

Tal delineamento tem se revelado especialmente fértil em nossas pesquisas com objetos simbólicos do campo da Educação, pela sua potencialidade para o acesso às dinâmicas de transformação das Representações Sociais, como se poderá acompanhar no decorrer do texto, visto que a base empírica de todas as discussões trazidas para cá, se origina de várias pesquisas sobre o mesmo tema, qual seja: 'Representações Sociais de trabalho docente', projeto amplo coordenado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Educação e Subjetividades (CIERS-Ed), do qual participamos e culminamos com várias teses orientadas e publicações, dentre elas três capítulos em livros editados pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Editora Champagnat, referenciados neste texto pela sua pertinência às discussões encetadas.

² Esta categoria de Magdenzo (2009) consiste em expressar ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que compartilham semelhanças, mas não supõem uniformidades. As ideias-força são processuais, mas não reduzidas a uma coleção de noções, nem a uma estrutura preestabelecida. Elas vão além do estabelecido e aprofundam questões de sentido e perspectivas de futuro. No nosso caso, as ideias-força sobre consenso, subsidiaram nossa argumentação.

Isto posto, anunciamos inicialmente dois pressupostos que orientam nossos estudos e esta discussão: o primeiro deles, em acordo com a formulação inicial de Moscovici (1978) é de que as Representações Sociais são teorias do senso comum. Pode parecer redundância, mas é pertinente reafirmar esta ideia basilar, de senso comum considerado como um corpo de conhecimentos baseados nas tradições compartilhadas e enriquecido por milhares de observações, de experiências sancionadas pela prática. Nas palavras de Moscovici e Hewstone (1985, p. 683), o dito corpo das coisas recebe nomes, são classificadas em categorias, ao mesmo tempo em que os sujeitos fazem conjecturas sobre a realidade, de forma espontânea, durante suas ações e comunicações cotidianas, teorizando-o. É neste corpo que o conhecimento cotidiano traduz-se no senso comum, definindo-se geralmente como o oposto de um conhecimento especializado, completo, ordenado e consciente.

Pelo segundo pressuposto, decorrente das reflexões de Wagner (1998; 2011) sobre sociogênese, tomamos as Representações Sociais como teorias dinâmicas, que se atualizam e potencializam pela interdependência entre processos psicológicos, coletivos e individuais, profundamente explicados a partir dos fenômenos como o diálogo, o discurso e os significados compartilhados, inseminados pelas macrocondições de fatores sócio-históricos que produzem dinâmicas indissociáveis entre institucionalização, discurso e prática sociais. Por isso, as Representações Sociais de objetos sociais são analisadas como fenômenos que não podem ser apreciados, nem pensados, como existentes nas mentes individuais, nem tampouco, assépticos das condições sociais que os gerem. Mas, sobretudo, como co-construção em práticas cotidianas de um coletivo que lhe dá uma identidade social.

Com estes dois pressupostos em mente, publicamos um artigo em 2012³ sobre a sociogênese das Representações Sociais e algumas contribuições desta à abordagem processual de pesquisa na área. Elencamos questões que nos levaram às discussões acerca da premência de esclarecermos o termo “Consenso” como uma contribuição à sociogênese das Representações Sociais. Prosseguiremos com uma breve análise sobre as concepções de Consenso, segundo Moscovici e Wagner, seguindo-se nossa própria concepção, aquela que emergiu dos estudos realizados em nosso grupo de trabalho.

Sobre o Consenso

Moscovici a partir dos postulados durkheimianos afirma que, o que move os indivíduos a superarem as tendências antissociais, levando-os a se reunirem é um tipo de coesão, embora não seja através da força ou pressão das necessidades econômicas ou orgânicas compartilhadas por seus membros, é uma coação da ordem de uma solidariedade. Esta os faz comungar e os obriga do interior, a agir em conjunto e a se conformar com as regras (MOSCOVICI, 1990).

A contribuição de Moscovici (1990, p. 87), na presente discussão, está primordialmente em “[...] descobrir a fonte do consenso que une os indivíduos na sociedade, os torna solidários entre si, e solidários às suas sociedades”. O termo consenso compreendido como acordo de opinião é contestado na Teoria das Representações Sociais, na qual este é compreendido como harmonia de atitudes, opiniões e valores de um grupo social. Há espaço, portanto, nesta teoria para

³ O artigo denomina-se: Sociogênese das Representações Sociais: contribuições desta microteoria à abordagem processual de pesquisa. Os questionamentos de que tratamos foram: Como captar o processo, o movimento de potencialização e atualização das representações sociais na interdependência entre indivíduo e grupo, e quais são as implicações dessa interdependência para a construção das representações? O que leva à coesão de um grupo em torno de um objeto social? Quais indicadores teórico-epistemológicos seriam pertinentes para responder a essas questões? Como definir epistemologicamente um grupo? (CARVALHO; BRAZ, 2012, p. 277).

um debate mais refinado sobre tal questão. Moscovici propõe a ideia de um campo representacional simultaneamente caracterizado pela inconsistência consensual e ambivalente. Em suas palavras, consenso não é identificado como acordo, uniformidade e homogeneidade, por isso,

Parece uma aberração a considerar as representações como homogêneas e compartilhadas como tal, por toda uma sociedade. O que quis enfatizar, dando-se a palavra “coletivo” foi este questionamento. Consenso, pluralidade de representações e sua diversidade dentro de um grupo. (MOSCOVICI, 1988, p 219).

Dito isto, podemos considerar o consenso social, em Durkheim, como resultado da coerção, da ordem explicitada, institucional e estruturante. Já o consenso simbólico, segundo Moscovici, nós o interpretamos como resultante da cooperação, do acordo tácito, das regras subjacentes às relações sociais. Identificamos um ponto comum entre as duas posições: consenso como produto. Formulamos uma definição de consenso para contemplar nossa leitura destes dois autores, a partir de três perguntas estruturantes: O que é o consenso? Como ocorre? Para que serve? E chegamos à seguinte formulação: consenso é a união de pessoas em torno de ideias, atitudes ou ações, para manter a estabilidade social, seja a estabilidade entendida como ordem vigente, através da coerção, por Durkheim, seja como organização solidária, pela via da cooperação, para Moscovici.

Na continuidade das reflexões, trazemos Wagner com sua proposta de conotação sistêmica, a do ‘consenso funcional’ das Representações Sociais. Com base nas mesmas questões estruturantes, formulamos uma definição para consenso, como o entendemos dentro da proposta de Wagner: o consenso funcional é uma teia dinâmica de microacordos que garante a inteligibilidade entre as pessoas de um

grupo (intragrupo) e a comunicabilidade entre os grupos (intergrupos), pautada no discurso do grupo reflexivo. Para melhor esclarecer nossa definição, é pertinente explicar que ‘grupo reflexivo’ é o termo escolhido por Wagner (1998) para designar um subgrupo instituído e reconhecido pelos membros do grupo, cuja função é manter a coesão interna do mesmo, também o representando tacitamente perante outros grupos, que lhes reconhecem na sua função precípua. Na reflexividade, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo é nutrido pelo sentimento de pertencimento ao seu grupo, tem uma ideia dos sistemas de conhecimento dos outros grupos, na dinâmica social das práticas legitimadas em vários graus, e discursos instituídos em diferentes níveis.

Em discussões recentes sobre o consenso, Wagner (2011) reafirma que o conceito de consenso ganha sentido teórico se nos mantivermos longe das considerações estatísticas e enfatizarmos sua função. Isto se deve ao fato de que as entidades sociais estão definidas e existem através da convivência organizada de seus membros, pois, como protagonistas sociais, estes possuem um grande número de ideias compartilhadas acerca de como devem organizar a interação entre eles, de tal forma que a estrutura e a organização do grupo se preserva e se reconstrói socialmente de maneira contínua. Portanto, o consenso deve ser assumido até o ponto em que a existência da entidade social seja salvaguardada através da interação coordenada. (WAGNER, 2011, p. 174). Concordamos com o postulado sócio genético quanto ao consenso funcional, inferido de um movimento orgânico de interdependência entre indivíduos e grupos, numa concordância de ideias, opiniões, práticas e atitudes. “A dinâmica que daí resulta é a sincronia, a cumplicidade capaz de atribuir os mesmos sentidos aos objetos, ao mundo – o consenso.” (CARVALHO, 2003, p. 176).

As reflexões até aqui expostas podem ser resumidas da seguinte forma: nas sociedades modernas, os grupos reflexivos exercem

permanentemente sobre seus membros a busca pelo consenso, devido à pressão pela inferência sobre os objetos sociais. Segundo Carvalho (2011), os discursos proferidos por esses grupos, são discursos instituintes de Representações Sociais, pois, pelo reconhecimento público de sua posição de prestígio social dentro do grupo, detêm um discurso mais institucionalizado que o dos demais indivíduos. Decorrente deste discurso prestigiado ocorre a pressão pela inferência sobre os objetos sociais. Por isso, o consenso permeia a comunicação, conferindo inteligibilidade própria ao grupo, de tal maneira que exerce e influencia os julgamentos dos indivíduos sobre as coisas. Contudo, vale a pena reafirmar que a ideia de consenso na sociogênese e nas sociedades modernas, não é a de uniformidade, não é sinônimo de concordância, mas de acordo entre disputas, traduzindo-se numa cumplicidade de conceitos, na busca por um certo grau de funcionalidade a partir do consentimento.

A partir destas reflexões sobre o consenso, este permanece fugidio como objeto de estudo, a requerer que anunciemos nosso terceiro pressuposto, já uma Hipótese, de que existe uma dinâmica consensual subjacente às Representações Sociais, que perpassa seu processo de atualização e potencialização. Para dar conta do objeto assim configurado, como cumplicidade dinâmica, e para operacionalizar a abordagem sociogenética ao consenso, aduzimos o Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995) e a Análise Retórica (MAZZOTTI, 2009) como apoio aos recursos metodológicos da meta-análise (MECHA; WAGNER, 2003). Esta hipótese de Carvalho (2012), de três dinâmicas consensuais que perpassam as Representações Sociais, enquanto produto das articulações entre as instâncias do discurso, Instituição e práticas sociais, ao mesmo tempo como guia dos processos sócio-cognitivos de ancoragem e objetivação, deve ser captada caso a caso, pesquisa por pesquisa, objeto a objeto, em seus movimentos próprios, únicos e irrepetíveis. Por serem únicos, nós o

tomamos no plural (consensos) e nunca no singular (o consenso). E para tentar captura-los, desenvolvemos uma leitura da sociogênese como ferramenta de pesquisa, a ser aplicada a tal perspectiva, por considerar a dinâmica funcional que o constitui.

Pelas argumentações precedentes, está claro que nossa concepção de consenso o toma como processo, como dinâmica que perpassa a trajetória social do objeto, sua sociogênese, um processo contínuo de consentimentos e acordos negociados, algo bem diferente da ideia de ‘concordância finalizante’.

A sociogênese como ferramenta de pesquisa para acessar o consenso

É pertinente apresentarmos nossa leitura analítica da sociogênese, tomando-a como ferramenta de pesquisa, qualificando duas dimensões da mesma e suas possíveis aplicações: primeiramente como metateoria, a abordagem sóciogenética subsidia a meta-análise da trajetória social do objeto estudado, identificando os pontos de inflexão desta trajetória, os atributos que lhe vão sendo conferidos, alimentando o processo de potencialização e atualização das Representações Sociais a ele associadas. Mecha e Wagner (2003) tratam dessa instância sóciogenética no texto: “Construindo bruxas: Representações Sociais, discurso e Instituições”. Os autores destacam as Instituições como fios com os quais são tecidas as tramas sociais, afirmando que as podemos perceber através das organizações que as materializam, incorporam-nas, com suas normas particulares e seus protagonistas. A indissociabilidade entre Instituições, Representações Sociais e discurso, se dá pela necessidade de estabelecimento, por parte das Representações Sociais, de que seus processos de objetivação se fundamentem. Segundo os autores, a objetividade, a transformação

de conceitos abstratos, estranhos, em experiências ou realizações concretas, isto é, a fundamentação, é designada quando as sociedades materializam o invisível. O discurso estará incompleto, se não for objetivado em instituições sociais. “Inclusive, muitas representações trazem como resultado o estabelecimento de instituições sociais”. (MECHA; WAGNER, 2003, p. 33).

Ao mesmo tempo concebemos a sociogênese como microteoria, dentro da grande teoria das Representações Sociais, na medida em que identifica tipologias de Representações Sociais, segundo a natureza do objeto representado, permitindo-nos caracterizar tais objetos nos seus campos de representação, descrevendo seus movimentos entre os universos reificado e do senso comum. A função da sociogênese como microteoria, como a entendemos, é guiar a microanálise do objeto representado, nos seus movimentos entre o universo reificado e o cotidiano, iniciando com a identificação das tipologias de tais objetos (ciência popularizada, imaginação cultural ou evento social), como também as implicações da tipologia para os mecanismos de ancoragem e objetivação. Supomos que tais mecanismos, enquanto operações sócio-cognitivas, apresentam-se diferenciados segundo o tipo de Representação Social. Convém revermos os passos da objetivação, tais como foram caracterizados por Moscovici em relação à Psicanálise, na Paris dos anos de 1950, com relação a objetos sociais provenientes do cotidiano, tais como as Representações Sociais do tipo ‘Imaginação Cultural’, por exemplo. Em Carvalho (2002) podemos verificar a força de elementos culturais ratificando posições de exclusão autoatribuídas a si, pelos sujeitos, em relação ao objeto da pesquisa, a língua escrita.

Operando a sociogênese como metateoria através da metanálise

Ao tomarmos a abordagem sóciogenética, como metateoria, subsidiados a metanálise, a descrição da trajetória social de um

determinado objeto em estudo: quando surge, em que contexto social, quando e como é reconhecido socialmente e nomeado, quais atributos descritivos e valorativos recebe, como evolui socialmente, como vai se transformando em meio às relações dinâmicas entre discurso, instituição e práticas sociais. Com esta postura na pesquisa, verificamos que em algumas situações o discurso foi mais proeminente, em outras a prática ou a Instituição. Mas, de qualquer maneira, as três instâncias estão sempre presentes e cabe ao pesquisador relativizá-las entre si e explicitar o peso de cada uma delas nessa dinâmica de potencialização e atualização da Representação Social sob análise, explicando sua sociogênese.

A este respeito comentaremos brevemente três estudos desenvolvidos em nosso grupo da UFRN, os quais estamos relendo atualmente, visto que na época de sua realização não estávamos, ainda, com as formulações aqui explicitadas sobre a sociogênese como abordagem de pesquisa. O estudo de Machado e Carvalho, (2003) e o de Andrade e Carvalho (2003) apontam claramente cada um para um tipo específico de consenso, como os estamos propondo neste texto. Machado pesquisou representações de construtivismo entre professoras alfabetizadoras na cidade de Recife, um exemplo de predominância do confronto entre prática social e discurso, resultando no ‘consenso hierárquico’ sobre o qual discorreremos adiante, neste texto. Já o estudo de Andrade capturou uma dinâmica consensual do tipo semântica, com gráficos polares, no seu estudo sobre representações de ensino-aprendizagem, entre docentes em processo de formação universitária. O terceiro exemplo que trazemos é o estudo de Souza (2011), sobre o qual comentaremos mais detidamente, pelo seu potencial para corroborar a dinâmica consensual hierárquica, pelo confronto entre discurso e prática social.

Antes, precisamos pontuar brevemente sobre o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), recurso metodológico adotado em todos os estudos referidos e comentados neste texto. Tal procedimento (ROAZZI, 1995) consta de uma abordagem do pesquisador aos sujeitos, munido de 20 a 25 elementos (fichas com palavras escritas, fotos, ou outro elemento) para serem organizados em grupos, pelos sujeitos. O experimento consiste de dois momentos: no primeiro, o sujeito é convidado a organizar livremente os elementos, em quantos grupos lhe façam sentido, e é chamado de Classificação Livre (CL); no segundo momento o pesquisador pede ao sujeito que reorganize os mesmos elementos segundo um critério previamente escolhido pelo pesquisador, em geral escalas gradativas desde o ‘muitíssimo associado’ até o ‘não associado’, passando pelos graus ‘muito, mais ou menos, pouco associados’. Esta segunda classificação, feita em relação a categorias previamente oferecidas pelo pesquisador, é chamado de Classificação Dirigida (CD). Durante as duas classificações o sujeito justifica verbalmente, para o pesquisador, suas escolhas, que são gravadas e posteriormente analisadas pela análise retórica, como se verá mais adiante nos comentários às pesquisas aqui citadas. Quanto às opções de organização feitas pelo sujeito, estas são anotadas pelo pesquisador, e posteriormente analisadas pelas Estatísticas Multidimensionais (MDS), com as quais se geram os mapas que são mostrados nesse texto.

Naquele estudo, Souza (2011) investigou representações de Educação Tecnológica entre docentes dos Institutos Federais de Ensino de Manaus e Natal, à época denominados ‘CEFET’ (Centros Federais de Educação Tecnológica), encontrando sempre disposições hierárquicas nos gráficos oriundos das análises multidimensionais. De fato, Souza optou por não fazer as partições nos mapas de sua pesquisa, apresentando-os segundo uma divisão dos elementos (as palavras do PCM) em cores. No entanto, a partição hierárquica é claramente visível,

oferecendo-nos uma confirmação de que os mapas axiais são produto do confronto entre discurso e prática social, tendo em vista a natureza do objeto pesquisado mobilizar toda uma prática dos sujeitos de Manaus, junto ao mercado de trabalho. O mesmo não ocorreu com os sujeitos da cidade de Natal, devido às condições diversas desta cidade em relação àquela, quanto ao referido exercício, provocando arranjos diferenciados dos elementos representacionais.

No mapa de Manaus, por exemplo, os elementos indústria e progresso figuram dentro da região central do mapa, denominada ‘Tecnologia’, enquanto que no mapa de Natal estes mesmos elementos estão muito distantes um do outro e na região do mapa denominada ‘Mercado de Trabalho’, indicando-nos as diferentes práticas sociais dos sujeitos nas duas cidades com o objeto de estudo educação tecnológica. Em Manaus existe um grande parque industrial que faz parte do cotidiano da cidade há quatro décadas, prática esta que os expõe a tecnologias avançadas da produção de eletroeletrônicos, aproximando os elementos citados ao campo ‘Tecnologia’ e não a um idealizado ‘Mercado’ que, para os sujeitos de Natal, abrigaria o progresso e a indústria. Tanto assim que, no mapa de Manaus, a palavra formação consta da região ‘Mercado’ do mapa, mas aparece na região ‘Educação’ no mapa gerado com os dados de Natal.

Há várias outras comparações bem instigantes, mas não devemos nos alongar. Queremos ainda destacar a configuração do mapa de Natal com relação à região denominada ‘Tecnologia’, da qual constam apenas as palavras laboratório e prática. O mesmo mapa, gerado com os dados de Manaus, contém na região ‘Tecnologia’ as palavras progresso e indústria, e também as palavras modernidade, avanço tecnológico, inovação, informática, laboratório, novas tecnologias, desenvolvimento, sugerindo que as práticas sociais com o objeto, orientou diferentemente as objetivações nas duas cidades. Também comentaremos sobre a

palavra ‘prática’, que no mapa de Manaus figura na região Mercado de Trabalho’ e no mapa de Natal está na região ‘Tecnologia’.

Chamamos atenção também para a complementaridade entre as dimensões micro e macro teórica da sociogênese, apresentadas nesse texto em separado por uma questão didática, mas que devem ser concomitantes no decorrer da pesquisa, uma esclarecendo a outra, visto que foi o conhecimento das características específicas dos dois campos de representação, nas duas cidades, quanto ao objeto estudado, que nos permitiu fazer inferências e interpretações sobre características peculiares do plano micro de objetivações e ancoragens.

Operando a sociogênese como microteoria através do Procedimento de Classificações Múltiplas e da análise retórica

Com fundamento em Roazzi (1995) afirmamos que o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) é uma abordagem associativa cujo enfoque se dá no aspecto qualitativo de categorizações realizadas pelos entrevistados e enfatiza o processo de construção de seu sistema de classificação. É um método adequado para exploração dos sistemas conceituais em nível individual e grupal, pelos seus pressupostos: as categorias e conceitos estão inter-relacionados; a classificação e a categorização de um objeto social podem evidenciar os sistemas de conceituação de um indivíduo; tais sistemas individuais revelam os sistemas do grupo, pela relação dialética entre indivíduos e grupo, nas interações sociais; experiências cognitivas e afetivas fazem parte do processo de classificações e a afetividade tem sempre um papel relevante; os arranjos classificatórios não são estáticos nem uniformes, mas variam em forma e intensidade, de acordo com o tempo, o espaço e as relações estabelecidas; os repertórios de conhecimentos estão subjacentes aos sistemas de categorização e classificação mobilizados

pelos indivíduos e partilhados pelo grupo, para atribuir sentido às situações sociais vivenciadas diariamente.

Com base nos pressupostos elencados, percebe-se que o PCM é um recurso metodológico adequado por excelência ao estudo das dinâmicas consensuais, consubstanciadas pelos processos de atualização e potencialização da Representação Social em suas operações sócio-cognitivas (visões de mundo e comportamento dos sujeitos), visto que decorrem dos processos de classificação e categorização de elementos. A partir da investigação de quais e de como essas categorias são formadas pelos sujeitos, isto é, de como as empregam quando interagem com aspectos do objeto estudado, pode-se compreender como os sujeitos o inscrevem e como o representam. Por isso, Braz et. al. (2011, p. 55), buscando articulações entre o PCM e a Teoria das Representações Sociais⁴, pressupõem que haja possibilidade exploratória deste procedimento para o acesso aos mecanismos de objetivação e ancoragem das Representações Sociais. Isto se dá, porque durante a aplicação do PCM há evidências não apenas das categorias, mas da construção do sistema de classificação dos sujeitos pesquisados, quando reproduzem um conceito em uma imagem, ao mesmo tempo em que tentam ancorar o objeto de estudo aos conceitos e imagens preexistentes, pelo estranhamento diante de aspectos não familiares emergidos da realidade social.

O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) assim como suas análises estatísticas multidimensionais⁵ dos resultados produzidos pela sua aplicação, é uma metodologia que temos utilizado de maneira imprescindível à apreensão da dinâmica consensual. As

4 Em outros estudos recentes, Braz et. al. (2011), Braz et. al. (2012) e Carvalho (2012) insinuam interdependências entre as projeções nos mapas produzidos pelas análises MDS, à possibilidade de apreensão dos mecanismos de objetivação e ancoragem.

5 Para realização de análises multidimensionais softwares são utilizados. Dentre eles, o SPSS e o SYSTAT.

análises estatísticas⁶ produzem configurações em espaços geométricos bidimensionais possibilitando a apreensão dos mecanismos de objetivação e ancoragem da Representação Social do objeto em estudo, coadjuvando-as com a análise retórica dos discursos dos sujeitos. No momento de execução do PCM quando os sujeitos iniciam o exercício de categorização e de classificação dos itens (palavras), são conduzidos a tomarem posição (pressão à inferência) a partir de um conjunto comum de códigos, com os quais classificam e nomeiam de maneira consensual as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva.

A dinamicidade consensual da Representação Social, portanto, pode ser apreendida quando compreendemos os mecanismos de objetivação e ancoragem da Representação Social em estudo, na interdependência de suas funções de Naturalização e Classificação, e de Nomeação e Categorização, respectivamente. As categorias e os sistemas classificatórios subjacentes a tais operações conjugam verdadeiras matrizes cognitivo-sociais, que o PCM faz sobressair, dando-nos material empírico para conhecermos condições que permitiram aos sujeitos, individuais e coletivos, objetivarem e ancorarem aspectos específicos do objeto, no campo de representação.

Braz et. al. (2012), tratando do PCM e do mecanismo de objetivação, apresentam Representações Sociais de licenciandos de Pedagogia e de Química sobre Trabalho Docente, afirmam que, depois de terem formado os grupos, na Classificação Livre, pede-se ao sujeito, explicações do porquê aqueles itens foram agrupados, mediante as descrições das categorias e justificativas dos critérios e conceitos utilizados. Tal exercício germina no processo de mutação do abstrato e de sua impregnação de elementos metafóricos e imagéticos,

⁶ A análise dos dados implica no julgamento de similaridades, necessitando de técnicas de escalagem multidimensional – os procedimentos **MDS** (*Multidimensional Scaling*). Duas técnicas de análise multidimensional são apropriadas - a **análise escalonar multidimensional – O MSA** – (*multidimensional scalogram analysis*) e a **análise dos menores espaços – SSA** – (*Similarity Structure Analysis*).

individualizando “um momento importante da objetivação: o esquema ou modelo figurativo que daí resulta”. (MOSCOVICI, 1978, p. 126).

Já as aproximações entre o PCM e a compreensão acerca da ancoragem, ocorrem quando, durante a entrevista, o sujeito é impelido a construir categorizações mediante uma reorganização dos elementos numa escala: o que estaria muitíssimo associado ao mote indutor, muito associado, mais ou menos associado, pouco e não associado. A demanda cognitiva-social desse exercício levará o sujeito a inserir o objeto ou as novas informações das novidades que irrompem da realidade social, a uma hierarquia de valores e aos conceitos e imagens já formadas anteriormente, arraigando-o a um sistema particular de categorias preexistentes, e comparando-o com um paradigma de uma categoria que pensam ser apropriada. Nesse momento, o objeto ou ideia adquire características dessa categoria, reajustando-se para que nela se enquadre. “Mediante esse processo, a sociedade converte o objeto social num instrumento que ela pode dispor, e este objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 173).

Em outras palavras, vimos testando o PCM para o detalhamento dos mecanismos de ancoragem e objetivação das Representações Sociais. Consideramos a objetivação um movimento de dentro para fora, quando o sujeito tenta distribuir os elementos em classes eleitas por ele próprio, com base em suas experiências com os elementos em jogo, na primeira fase do PCM, aquela chamada ‘Classificação Livre’ (CL). Já a ancoragem é a internalização do socialmente instituído, um movimento de fora para dentro, do social para o individual, porque o sujeito distribui os elementos do PCM em classes previamente fornecidas pelo pesquisador, na segunda fase do procedimento, a ‘Classificação Dirigida’ (CD), segundo algum princípio classificatório, no sentido piagetiano de classes orientadas por algum princípio conceitual, isto é, socialmente convencionalizado.

Carvalho (2012) pontua que não devemos fazer uma relação direta, estanque, entre ancoragem e categorização do PCM, ou entre objetivação e classificação do PCM, visto que as duas operações são classificatórias, mas é importante para a argumentação ora desenvolvida, explicitar o caráter predominante da classificação, como a concebemos, mais associada à liberdade individual, às heurísticas individuais, até mesmo porque o pesquisador não dá instruções prévias de como classificar os elementos ou objetos do PCM. Já na segunda fase do procedimento o sujeito é convidado a adequar os mesmos elementos em classes fornecidas pelo pesquisador, a partir de uma conceituação socialmente convencional. Então, entendemos que existe uma proximidade epistemológica entre categorização e ancoragem, assim como entre classificação e objetivação.

Outro ponto a ser observado quando tratamos do PCM e da captura das dinâmicas consensuais, é que o pesquisador lança mão, simultaneamente, dos arranjos estruturais organizados pelo sujeito e também das suas justificativas acerca de suas classificações e categorizações das palavras contidas nas fichas em seu momento de participação individual. Ao finalizar a aplicação do PCM com a população proposta metodologicamente, o trato com os dados linguísticos indicará ao pesquisador a considerar o universo inteiro das entidades implicadas em um tema expresso conjuntamente nas justificativas do grupo pesquisado.

A importância do discurso para a criação e extensão de Representação Social inseparavelmente relacionados justificará o enfoque retórico devido à concepção do termo “Consenso” assumido na proposta de Carvalho (2012), pelo fato da contradição e dissidência serem pré-requisitos implícitos da natureza consensual sobre o objeto em representação. Ao registrar os diálogos de cada PCM aplicado, e posteriormente submetê-los à análise retórica, o discurso do grupo, as repetições, correções, contradições e conflitos serão sublinhados e

implicativos às questões: que condições sócio-culturais ocorreram e foram determinantes para potencialização-atualização da Representação Social? Quais lugares e tempos permitiram ao grupo pesquisado este ou aquele tipo de discurso e qual sua origem?

O uso da análise retórica na busca da compreensão acerca da dinamicidade consensual construída pelo grupo, se justifica pelo fato de os sujeitos estarem inseridos em sociedades contemporâneas abertas aos limites do que se pode discutir. Nas palavras de Bourdieu, citadas em Wagner (2011, p. 172), tais sociedades incluem o conhecimento e o reconhecimento da possibilidade de convicções diferentes ou antagônicas. É precisamente esta possibilidade de experiências e conhecimento contraditório que constitui um pré-requisito para uma forma de discurso coletivo que permite discrepâncias em um conhecimento e sentido comum cotidiano, potencializando a busca de consenso. Isto se dá no interior dos grupos sociais, denominados por Mazzotti (2009) de comunidade de enunciadores, os quais estabelecem os significados dos sentidos mediante negociações, baseados em procedimentos mais ou menos conhecidos pelos seus membros.

Nossa justificativa para uso da análise retórica aos conteúdos linguísticos veiculadores de Representações Sociais consiste também em considerar sua lógica e linguagem particulares. A estrutura de implicações e o estilo de discursos próprios, manifestos pelos grupos, são sustentados mais nos valores do que em conceitos. Diferenciados da lógica científica, que requer o encadeamento implicativo e as inferências a partir de premissas, os discursos cotidianos são voltados para o que se considera desejável, preferível ou de maior valor para o grupo social, na busca pelo consenso. Por isso, a retórica direcionará as análises dos discursos manifestos pelos sujeitos, procurando desvelar os atos de persuasão, sempre julgados em relação ao contexto e à totalidade do discurso. Para esta nossa opção encontramos respaldo em Leach (2008, p. 298) que afirma ser o objetivo da retórica a proximidade, a

habilidade de falar sobre o particular e o possível, não sobre o universal e o provável. E não o de ser científica, ou ser capaz de categorizar a persuasão para todos os tempos e para todos os lugares.

A partir desta argumentação trazemos nosso quarto pressuposto, de que há várias possibilidades combinatórias para a dinâmica consensual, a partir dos discursos circulantes e práticas, em diferentes graus de institucionalidade/legitimidade social, dentro do campo de representação, os quais são indutores das operações sócio-cognitivas de ancoragem e objetivação, que se fazem sobre os elementos constitutivos de um objeto socialmente relevante.

A hipótese dos três tipos de consenso

A sociogênese como microteoria nos permitiu vislumbrar três tipos de consenso, que podem ser inferidos pelo pesquisador a partir dos formatos específicos da ancoragem e objetivação, frente a determinado objeto social, em meio às forças discursivas e práticas vigentes num campo de representação. Esta nossa hipótese surgiu a partir dos três modelos de gráficos que a análise estatística multidimensional (MDS) fornece, os quais podem assumir três modelos diferentes, polar, axial ou modular, resultantes das interações complexas entre todas as variáveis pesquisadas, demonstrados na figura seguinte:

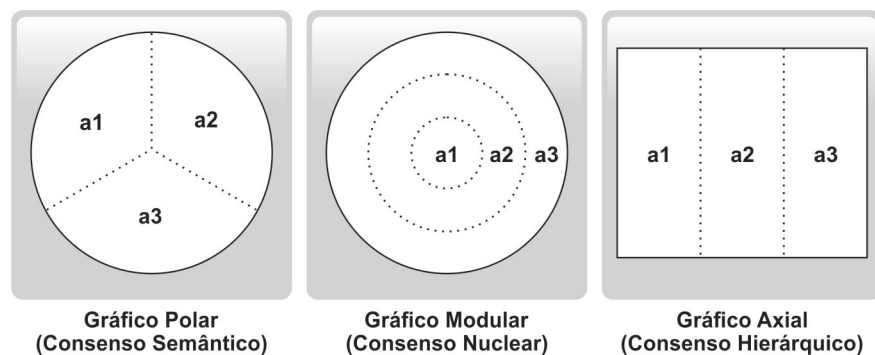


Figura 1 – Representação Gráfica dos Três Consensos

Em resumo, estamos supondo que há três dinâmicas consensuais diferentes, sendo a primeira de caráter semântico, elaborada em ancoragens sobre discursos do senso comum, onde predominam aspectos culturais estáveis do objeto social, como vemos no mapa abaixo, das palavras associadas ao trabalho docente, pelos licenciandos em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior de Ribeirão Preto, São Paulo.

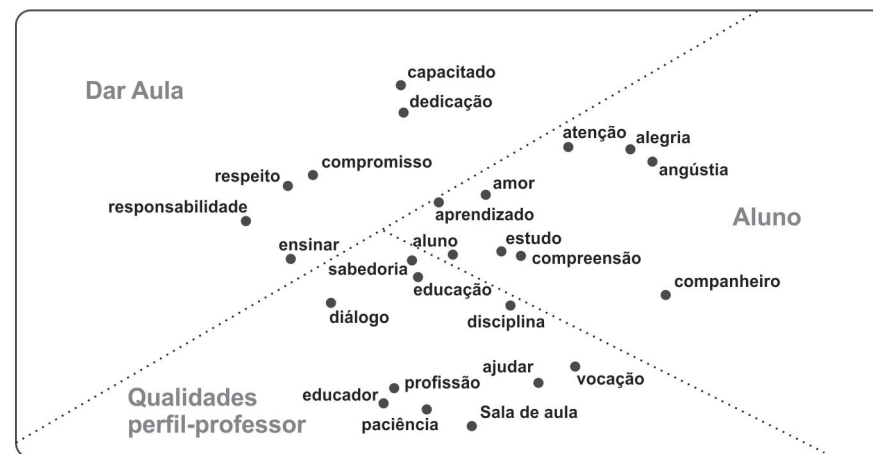


Figura 2 - Classificação dirigida das palavras associadas ao trabalho docente pelos licenciandos em Pedagogia da IES privada de Ribeirão Preto, SP
Fonte: Dados da pesquisa.

As análises dos dados da pesquisa apontaram no mapa perceptual categorizações dos alunos de Pedagogia configuradas em mapa polar (sem ordenação entre as regiões), ou seja, “todos os elementos sob análise possuem idêntico valor, organizando-se em campos de mesma natureza semântica”. (BRAZ et. al., 2012). Afirmamos, portanto, que o consenso semântico daí resultante decorre de uma objetivação incipiente acerca do objeto, devido à falta de problematização e questionamentos. Quando pensam sobre “Trabalho Docente” as negociações determinam a polarização entre três dimensões, DAR AULA; ALUNO E QUALIDADES PERFIL-

PROFESSOR. O ângulo interpretativo-estrutural do consenso, nesse grupo, sobre a Representação Social de “Trabalho Docente”, confirma apenas ideias conviventes acerca do objeto nessas três dimensões.

Já o consenso hierárquico se constituiria no confronto entre discursos e práticas sociais, favorecendo classificações de natureza hierárquica sobre aspectos não apenas discursivos, mas, sobretudo práticos do objeto social representado, a exemplo do mapa perceptual a seguir, Braz (2013), dos licenciandos do curso de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, das palavras associadas a “Trabalho Docente”.

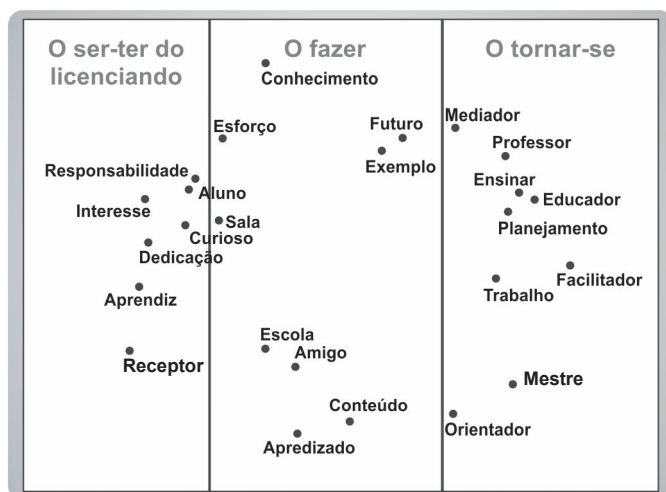


Figura 3 - Classificação livre das palavras associadas ao trabalho docente pelos licenciandos de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Fonte: Dados da pesquisa.

A análise estatística multidimensional dos dados, a MSA da classificação livre dos licenciandos de Química, explicitou um esquema de organização objetivado por esse grupo, também em três regiões. Contudo, há diferenciações estruturais e conceituais entre os agrupamentos. Para o grupo de Química, pensar “Trabalho Docente” é pensar sobre o SER-TER-FAZER docente, numa trajetória de

desenvolvimento profissional, imersa na vida acadêmica, desde o início, até o tornar-se docente. O consenso hierárquico notificado tanto no mapa perceptual axial, quanto reverberado nos discursos do grupo, tratados pela análise retórica, apresenta uma processualidade gradativa, categorial, nos elementos do SER-TER-FAZER, cuja finalidade é o tornar-se professor, que demonstram interfaces entre discursos e práticas sociais.

A terceira dinâmica consensual, ou consenso nuclear, seria formulada sobre o discurso reificado, favorecendo a ancoragem de aspectos mais reificados do objeto. Tomamos como exemplo, uma pesquisa realizada em 2009 junto aos licenciandos de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sobre Representações Sociais de Trabalho Docente⁷.

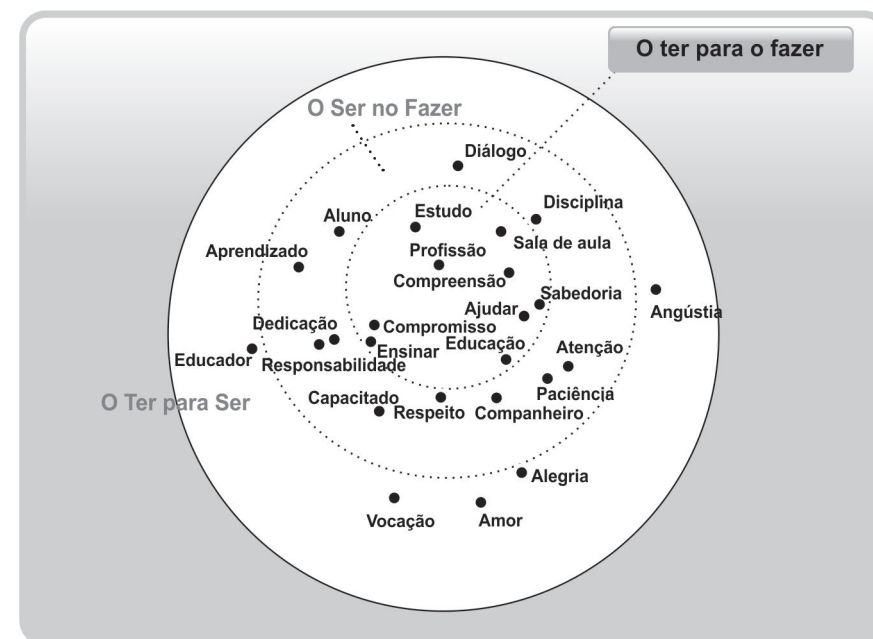


Figura 4 - Classificação dirigida das palavras associadas ao trabalho docente pelos licenciandos de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Fonte: Dados da pesquisa.

⁷ Esta pesquisa fez parte de um projeto piloto no qual os dados foram coletados e analisados com objetivo de verificar algumas hipóteses de estudo.

Neste mapa, as facetas são parcialmente ordenadas, quantitativamente diferentes entre si, com o tipo de partição modular. Seus elementos são projetados em regiões concêntricas em volta de um ponto de origem comum, indicando uma ordem a partir dos elementos da área central para as áreas mais periféricas. A dinamicidade do consenso nuclear foi percebida pelas análises estatísticas, como também pelo trato retórico dos discursos dos licenciandos. Tivemos várias instâncias conceitualmente interdependentes. Denominamos a faceta mais concêntrica de “O TER PARA O FAZER”. Seus nove itens, aludem à ideia de que o Ter e o Ser imbricam no Fazer docente. O Ter uma Profissão, Compromisso, Educação e Sabedoria interconectadas ao Fazer, exprime, para esse grupo, uma divergência entre ensinar como educador e como professor, transcende o transmitir conteúdo, apelando para uma relação com o aluno, de modo a facilitar o processo de aprendizagem. Para exercê-la, o educador precisa estar capacitado, ter compromisso, dominar a área específica e, sobretudo, saber transmiti-la.

A faceta “O SER NO FAZER” deflagra os atributos qualificativos à ação docente na relação com os futuros alunos, e parece corresponder à imprescindibilidade da dimensão ética do Ser profissional, estreitamente implicativa no processo de aprendizagem. Já a faceta “O TER PARA SER” é a mais abrangente e distante das outras. Compõe cinco itens: angústia; alegria; amor; vocação e educador. Indicativos de estados emocionais e psicológicos compatíveis a quem exerce a profissão de educar, os licenciandos constatam a ausência desses itens em seus professores formadores. A necessidade de possuírem tais condições é tão forte que está para além da formação, como o “gostar de” ensinar, e o ter o “dom” para isso.

A causa dessa sinergia no processo de ancoragem desse objeto, na ótica de Carvalho (2012), ocorre devido à aproximação conceitual

das pessoas com relação ao objeto. A hipótese para tal acontecimento é a de que a Representação Social não é nova, ou que o objeto é novo, mas está sendo objetivado entre pessoas socialmente muito bem informadas, que compensariam esta novidade do objeto pela quantidade e profundidade da informação sobre o mesmo. Ou seja, o processo representacional resultaria de um processo sócio-cognitivo mais formal.

Podemos revisar o dito até aqui sobre os três consensos da seguinte forma: o primeiro tipo de consenso está explicitado no gráfico polar, figura 2, que tomamos como indício de uma dinâmica consensual que nomeamos de ‘semântica’, tanto pela característica de independência entre as áreas demarcadas, no gráfico, as quais não apresentam hierarquia entre si; como também pela característica das justificativas dos sujeitos para suas classificações, as quais se fundam predominantemente em argumentos do senso comum. Já o gráfico axial, figura 3, sugere o consenso que chamamos de ‘hierárquico’ pois se caracteriza pela interdependência entre os campos do gráfico, além de se acompanhar pelas justificativas perpassadas de reflexões sobre elementos da prática com o objeto representado, além dos elementos teóricos. O gráfico modular, figura 4 indica uma dinâmica consensual que nomeamos de ‘nuclear’, por apresentar uma centralidade na distribuição dos elementos, com periferias concêntricas em torno deste centro, cujas justificativas se assentam predominantemente em conceitos – discurso reificado.

Importante destacar que o consenso hierárquico foi notificado tanto no mapa perceptual axial, quanto reverberado nos discursos do grupo, tratados pela análise retórica. Por ter apresentado uma processualidade gradativa categorial nos elementos do SER-TER-FAZER, cuja finalidade foi o tornar-se professor, a problematização característica desse consenso refletiu a gradação valorativa para o grupo

de Química, configurando as negociações em torno do que seria mais importante para tornar-se professor: os atributos de caráter pessoal ou desenvolver de forma qualitativa, as atividades de caráter técnico-profissional.

No caso da pesquisa junto aos alunos de Física, o consenso nuclear sugere um amálgama de dinamicidade, ao mesmo tempo competitiva, divergente, concordante e problemática, a partir de características conceituais do objeto. É uma hierarquização para além das características. Portanto, não separa a característica dos elementos. Percebemos que para o grupo de Física, pensar trabalho docente é indissociar o SER-TER-FAZER, como se tais dimensões fossem imprescindíveis ao exercício da profissão. A tensão estaria na busca por uma consensualidade na atribuição de determinado valor a cada dimensão. Qual seria mais importante, necessária?

Para encerrar esta revisão, cumpre-nos anunciar que pode-se obter gráficos mistos, que são o indício de mais de uma dinâmica consensual atuando naquele campo de representação, como ocorreu no estudo de Andrade e Carvalho (2003), cujo gráfico polar-modular sugere que ali circulava uma dinâmica consensual semântica-nuclear, baseada em discursos cotidianos e reificados, com argumentos do senso comum e conceituais.

Considerações Finais

Na propositura de buscar a dinâmica consensual subjacente às Representações Sociais, apresentamos inquietações teóricas, epistemológicas e metodológicas, através de desafios recorrentes postos aos pesquisadores de Representações Sociais, por Wagner (1998, 2003); Banchs (2011), reforçados por nossa própria inquietação (Carvalho, 2002); Carvalho; Passeggi; Domingos Sobrinho (2003), decorrentes

das pesquisas desenvolvidas e de estudos empreendidos. Tentamos expor numa arquitetura conceitual, ideias-força que substancialmente potencializam os avanços que temos alcançado, dentre eles, as articulações com a abordagem sócio genética como ferramenta de pesquisa.

Elencamos quatro pressupostos ao longo do texto, com os quais reafirmamos a Teoria das Representações Sociais como teorias do senso comum, e teorias dinâmicas, pontuando a existência de uma dinâmica consensual subjacente à Representação Social, que se manifesta em várias possibilidades combinatórias, determinadas a partir dos discursos circulantes e práticas sociais em diferentes graus de institucionalidade e legitimidade social.

Em seguida, apresentamos três dinâmicas consensuais emergentes da conjunção entre teoria, metodologia e empiria, no esforço de superação da dicotomia e do antagonismo, induzidas pelas demandas dos objetos de estudo, que, embora menos comum, nos faz mais sentido, pelo fato de termos proposto, com base em Carvalho (2012), um desenho estratégico que nos permite captar tanto o processual quanto o estrutural, na organicidade dos universos simbólicos mediante a dinamicidade consensual da Representação Social que se propõe conhecer e estudar. Esta é uma necessidade premente, assim pontuada por Banchs (2011), dentre outros, de atender ao caráter integrador da Teoria das Representações Sociais, em seus aspectos de estrutura cognitiva e social. Ou seja, as Representações Sociais são ao mesmo tempo, forma e significado, estruturas e processos.

A proposta anunciada se funda, em termos teórico-metodológicos, na sociogênese das Representações Sociais em seus aspectos metateóricos, processo este de construção social que considera a imbricação entre discurso, instituição e práticas sociais. Quanto aos aspectos microteóricos, a proposta se assenta nas tipologias das

Representações Sociais segundo os movimentos dos objetos sociais entre os universos do senso comum e reificado. Desta dupla rota, micro-meta-teórica, resulta o delineamento fronteiriço que vimos desenvolvendo na pesquisa, através da metanálise, do PCM e da Análise Retórica, buscando evidenciar interdependências entre as abordagens estrutural e processual das Representações Sociais.

Algo importante a ser dito sobre a proposta teórica das três dinâmicas consensuais, é que ela situa as Representações Sociais, quanto à função e posição, no modelo de explicação modal, assim como seu envolvimento nos níveis de avaliação individual e social de pesquisas em Psicologia Social, e na proposição explicativa macro-redutiva (WAGNER, 2008, p. 150). Com isso, a sustentação epistemológica da proposta de Carvalho (2012), afere-se da relação causal explicativa entre a Representação Social e o fenômeno em estudo, considerando seu papel enquanto variável dependente. Ou seja, as diferentes condições sociais existentes em diferentes grupos e sociedades, trazem como consequência diferentes Representações Sociais, que são por sua vez, o resultado de necessidades de grupos ou sociedades ao lidar com novos fenômenos e novos problemas.

Isto posto, anunciamos algumas implicações da formulação apresentada neste ensaio, em três instâncias: a primeira de caráter teórico, por qualificar a abordagem sócio-genética como ferramenta de pesquisa, pelas razões amplamente discutidas no corpo do texto. A segunda, de caráter metodológico, pelo desenho fronteiriço, estrutural e funcional, potencializada pelo uso do PCM, por favorecer a apreensão dos mecanismos de objetivação e ancoragem e suas interdependências entre as configurações modeladoras das representações geométricas das dinâmicas consensuais, sejam elas semântica, hierárquica ou nuclear. E, sobretudo, coadjuvando-as à análise retórica dos discursos, e à busca pelas condições macro sociais que as determinam.

Não menos importante, a terceira e última instância, de caráter prático, alude à pertinência deste delineamento para a pesquisa em Educação, pela complexidade dos conjuntos organizados de significados resultantes desse arcabouço epistemológico, teórico e metodológico de apreensão da realidade. Com o uso de um referencial teórico-metodológico dessa natureza, que supera a dicotomia entre aspectos estruturais e processuais na composição de Representações Sociais, e, acima de tudo, pela sua viabilidade e exequibilidade, é possível elucidar minuciosamente elementos psicossociais da essência do campo educacional, propícios a receberem intervenções e gestões, com vistas a superar obstáculos simbólicos imobilizadores de avanços na prática social docente.

Referências

- ANDRADE, E. R. G., CARVALHO, R., ROAZZI, A. O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró (RN). Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 85-100.
- BANCHS, María A. Leitura epistemológica da Teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 225- 258.
- BRAZ, Márcia C. Dantas Leite. **Mecanismos Sociogenéticos da Representação Social de Trabalho Docente por grupos de licenciandos de Física e de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013.
- BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina

Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. Representações Sociais de Licenciandos de Pedagogia e Química sobre Trabalho Docente. In: VII Jornada Internacional (VII JIRS) e V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (V CBRS). 2011, Vitória. **Anais Teoria das Representações Sociais 50 anos: Memórias, desafios contemporâneos e perspectivas.** Disponível em: <<http://www.jirs2011.com.br/trabalhos/pdf27306c338f3a74a50dde22e928be8c65457.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. O Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação.** Curitiba/São Paulo: Editora Universitária Champagnat/FCC, 2011, p. 53-84.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **Proposta teórico-metodológica dos três consensos nas Representações Sociais.** 2012 (no prelo).

_____. Entre a Busca da Verdade e a Identificação do Consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais. In: COUTINHO, M. P. L. et al. (Orgs.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar.** João Pessoa. Editora Universitária, UFPb, 2003, p. 161-170

_____. Representações Sociais: contribuições à mediação assimétrica. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 154-165, 2002.

_____; BRAZ, Márcia Cristina D. Leite. Sociogênese das Representações Sociais: contribuições desta microteoria à abordagem processual de pesquisa. In: PLACCO, Vera M.N. de Souza; VILLAS BOAS, Lúcia P. S.; SOUZA, Clarilza Prado. (Orgs.). **Representações Sociais: diálogos com a educação.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat/ FCC, 2012. p. 277-288.

_____. ROAZZI, A., DIAS, M.G.B.B. Representações sociais de universidade no contexto das discussões sobre a reforma universitária. **XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste: Educação, Ciência e Desenvolvimento Social.** Junho, 2005, Belém-Pará. (CD-ROM).

_____; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa.** Mossoró (RN). Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

LEACH, Joan. Análise retórica. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. um manual prático.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 293-318.

MACHADO, L. B.; CARVALHO, M do Rosário de F. de; ROAZZI, A. O Construtivismo entre Professores: um olhar a partir da teoria das Representações Sociais. In: CARVALHO, M. R., M. C. Passeggi; Domingos Sobrinho, M. (organizadores). **Representações Sociais: teoria e pesquisa.** Mossoró (RN). Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-un Rosado, 2003, p. 101-120.

MAZZOTTI, Tarso B. Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. **Múltiplas leituras.** Universidade Metodista de São Paulo, p. 1-9, fev. 2009.

MECHA, Andrés A.; WAGNER, Wolfgang. Construindo bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (Orgs.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa.** Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-un Rosado, 2003. (Coleção Mossoroense).

MAGDENZO, Abraham. **Pensamiento e ideas-fuerza em la educación em derechos humanos em Iberoamerica.** Santiago: OIE- Chile/ Crealc-Unesco. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses.** Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology,** 18, 211-250, 1988.

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

_____.; HEWSTONE, M. De la ciência al sentido común. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicología social.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1985. p. 679-710.

ROAZZI, A.; FREDERICCI, F. C. B. ; CARVALHO, M. do R. F. A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 179-191, mai./ago. 2002.

ROAZZI, A, F. FREDERICCI e M. R. F. CARVALHO. A Facet Approach to the study of social representation of fear in adults. In: R Meyer Schweizer, D. Hänzi, B. Jann, E. Peier- Kläntschi & H.J. Schweizer- Meyer (Eds.). **Facet Theory: Design and Analysis**. Bern: FTA/ Institut für Soziologie, Universität Bern, 1999. p. 227-256.

ROAZZI, A. 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**, Belo Horizonte, n. 1, p. 1-27, 1995.

SOUZA, Evaldo Roberto de. **A representação social de educação tecnológica de docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: CEFETs do Rio Grande do Norte – Natal e do Amazonas – Manaus**. 2011. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky; PALACIOS, Fátima Flores (Eds.). **El discurso de lo cotidiano y El sentido común**. La teoría de las representaciones sociales. México: Centro Palacios Editora, 2011.

_____. Descrição, Explicação e Método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 149-186.

_____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 03-25.

_____. MECHA, Andrés; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Discourse and Representation in the Construction of Witchcraft. In: SUGIMAN, T.; GERGEN, K. J.; Wagner, W.; YAMADA, Y. (Eds.). **Meaning in Action – Constructions, Narratives, and Representations**. Kyoto: Springer Editions, 2008. p. 37-48.

ENTREVISTAS BASEADAS EM AGRUPAMENTOS ICONOGRÁFICOS: PROCEDIMENTOS E USOS NA PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Luís Carlos Sales - UFPI¹

Introdução

Em 1997, no curso de doutorado, aceitei o desafio de estudar o prédio escolar, com vista a apreender a sua dimensão simbólica. A primeira dificuldade que via para realizar a pesquisa era de ordem metodológica, pois achava que pelos tradicionais instrumentos de coleta de dados e fazendo uso apenas de uma estatística descritiva, não conseguiria colher dados que expressassem fielmente o pensamento dos sujeitos entrevistados nem teria uma análise estatística rica em informações sobre o objeto investigado. Iniciava-se aí a construção de um recurso metodológico que desde então tem sido testado e

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: lwis2006@gmail.com

aperfeiçoado em várias pesquisas. Neste texto, exponho os resultados desses anos de experiência ao mesmo tempo em que descrevo, de forma detalhada, os procedimentos e usos desse recurso que recebeu o nome de Entrevista Baseada em Agrupamentos Iconográficos (EBAI). A EBAI é uma abordagem inspirada em Roazzi (1995), o qual difundiu no Brasil o PCM - Procedimento de Classificações Múltiplas, largamente utilizado no Nordeste brasileiro por pesquisadores que se apoiam na Teoria das Representações Sociais, aplicada a área de Educação. Destacam-se, nesta obra, os trabalhos de Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN) e Márcia Cristina Dantas Leite Braz (UNIFOR), no segundo capítulo, e de André Augusto Diniz Lira (UFCG) et al. no nono capítulo.

Neste artigo, apresento detalhadamente a EBAI e o divulgo a partir de algumas aplicações, no contexto de diversas pesquisas que coordenei ou orientei, referenciadas na Teoria Moscovicianiana com foco na área de Educação².

Métodos científicos e os dados coletados

A maioria das pesquisas científicas, de um modo geral, toma dois grandes métodos como referencial metodológico: o racional e o indutivo. Neles, a fidedignidade do dado coletado é o principal elemento utilizado na análise para garantir a validade dos resultados e a credibilidade das conclusões apontadas pelas pesquisas.

Nas pesquisas orientadas pelo método racional, a conclusão do trabalho é obtida a partir de dedução formal, quando são colocadas duas proposições, chamadas premissas, delas, por dedução, se tira uma

² Por conveniência estilística, informo que, na descrição do referido detalhamento, farei uso das formas verbais nas primeiras e terceiras pessoas do singular e que usarei verbos no tempo pretérito e no tempo presente. No pretérito quando fizer referência à minha pesquisa de doutorado (O valor simbólico do prédio escolar) e usarei no presente quando estiver me referindo ao conjunto das pesquisas, que utilizaram e testaram o recurso metodológico aqui denominado por EBAI.

terceira, chamada conclusão. A conclusão se aproxima da verdade quando mais certeza se tiver dos enunciados descritos nas premissas de um silogismo.

Nas pesquisas orientadas pelo método indutivo, a conclusão do trabalho, parte de uma proposição universal, constatada por meio de procedimentos metodológicos rigorosos, relações constantes entre todos os objetos de uma mesma classe ou de classes diferentes. Atualmente, o método indutivo faz-se presente na maioria das pesquisas, pois se caracteriza, essencialmente, pelo caráter provável da conclusão, a partir de graus rigorosamente determinados de probabilidade da ocorrência do dado analisado.

Portanto, nesses dois paradigmas clássicos das ciências (o método racional e o indutivo), a fidedignidade do dado coletado é fundamental para a validação dos resultados das pesquisas e para a credibilidade de suas conclusões.

Diversas são as formas de obtenção de dados nas pesquisas científicas. Em função das especificidades das áreas, das circunstâncias ou do tipo de investigação, determinados instrumentos de coleta são mais ou são menos utilizados nesta ou naquela área do conhecimento. Nas Ciências Humanas, especificamente, na área de Educação, tradicionalmente utilizam-se com maior frequência o questionário e a entrevista.

Cada um desses instrumentos possui vantagens e desvantagens. O questionário com perguntas objetivas destaca-se por sua agilidade tanto na coleta quanto na tabulação dos dados, sobretudo porque pode ser facilmente aplicado a uma grande quantidade de respondentes, ressaltando as evidências quantitativas da pesquisa. No entanto, é pouco utilizado para captar crenças, valores, opiniões, desejos e representações sociais, os quais, segundo Spink (1995), são processos mentais de difícil apreensão, especialmente aqueles com perguntas fechadas.

Enquanto a utilização de perguntas fechadas, nos questionários, limita as possibilidades de resposta dos respondentes, as perguntas abertas, quando utilizadas, são prejudicadas pelas dificuldades que muitos respondentes têm de expressar no papel sua subjetividade, sendo inviável quando se trata de pessoas pouco letradas ou analfabetas.

Essa dificuldade de se coletar esse tipo de informações de pessoas analfabetas é superada quando se opta pela utilização de entrevistas gravadas. As entrevistas apresentam a vantagem de fornecer informações bastante detalhadas, na medida em que o entrevistador, por estar em contato face a face com o entrevistado, pode esclarecer os aspectos que não se apresentem suficientemente claros nas respostas iniciais dos sujeitos. Neste sentido, ela se mostra bastante útil, particularmente, quando as perguntas exigem respostas mais complexas que podem ser, adequadamente, esclarecidas no decorrer do processo de entrevista (GOODWIN, 1995 apud MOURA, FERREIRA e PAINE, 1998). Todavia, o contato direto do entrevistador com o entrevistado pode inibi-lo, impedindo-o de fornecer respostas fidedignas ou levando-o a fornecer respostas distorcidas, mas socialmente desejáveis, principalmente quando elas se referirem à intimidade do entrevistado ou a temas polêmicos.

Ao contrário do questionário, as entrevistas destacam-se mais por ressaltar os aspectos qualitativos da pesquisa. São caracterizadas por sua aplicação a uma quantidade menor de sujeitos, primeiro porque as entrevistas são realizadas uma a uma³ e segundo porque a demora na transcrição das gravações dificulta sua utilização numa escala que privilegie os aspectos quantitativos da pesquisa.

³ Caso o pesquisador queira entrevistar uma quantidade maior de pessoas, pode optar pela entrevista com grupo focal. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.79), “o grupo focal tradicional compreende seis a oito pessoas desconhecidas anteriormente, que se encontram em um ambiente confortável por um tempo entre uma a duas horas. Os participantes e o moderador sentam em um círculo, de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um”. Ainda segundo esses autores, a técnica do grupo focal apresenta algumas desvantagens, pois os participantes tendem a ser, até certo ponto, auto-seletivos. “Nem todos os convidados se apresentam e alguns grupos planejados são difíceis de recrutar [...]” (p.77).

As limitações tanto dos questionários quanto das entrevistas são superáveis com o conhecimento técnico do pesquisador, no entanto o seu uso indiscriminado, sem os cuidados necessários, tem trazido problemas para o conjunto dos pesquisadores. Isso tem sido observado com a elevação da quantidade de professores que se tornaram arredios aos pesquisadores que os procuram nas escolas selecionadas⁴. Eles passaram a não gostar de responder questionários, em função do medo de serem colocados em situação de prova ou avaliação, nem de dar entrevistas que os coloquem em situação de sabatina, ou seja, que os coloquem como se estivessem sendo sabatinados. Por serem professores, evitam ser constrangidos com perguntas difíceis. Em muitas situações, são obrigados a ter que demonstrar que dominam determinados conhecimentos ou conteúdos e que sabem de cor variados conceitos. Em função disso, protegem-se a todo custo, seja evitando participar de entrevistas seja racionalizando suas respostas, isso quando não conseguem se livrar dos pesquisadores. A racionalização é um instrumento de defesa que muitos professores se utilizam quando são abordados por esse crescente número de pesquisadores obstinados por dados nas escolas.

Essas considerações sobre a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados foram pontos de partida na avaliação dos instrumentos que dispunha para coletar os dados sobre o valor simbólico do prédio escolar e também em outras pesquisas em que estivessem envolvidos aspectos subjetivos (crenças, valores, julgamentos, representações sociais).

EBAI e a pesquisa inicial

O estudo do valor simbólico do prédio escolar, objeto de estudo naquele ano de 1997, fundamentava-se na teoria das representações

⁴ Fenômeno atribuído ao crescente número de cursos de especialização e mestrado em Teresina, gerando uma grande corrida para busca de dados nas escolas.

sociais de Serge Moscovici. A primeira dificuldade metodológica era construir um instrumento que possibilitasse aos sujeitos classificar os prédios escolares e, ao mesmo tempo, que permitisse o acesso do pesquisador aos conteúdos representacionais que orientavam suas classificações. Para tanto, os sujeitos deveriam, de alguma forma, receber estímulos visuais de escolas a fim de orientar e facilitar sua participação na pesquisa. Como, então, fazer para que os sujeitos recebessem tais estímulos e procedessem às classificações das escolas, e ainda se motivassem a se manifestar sobre situações-problema envolvendo as escolas? Levar cada sujeito para ver *in loco* todas as escolas seria uma tarefa inviável. Produzir um vídeo com imagens de escolas e apresentá-lo na hora da entrevista, em termos operacionais, seria bastante trabalhoso. A solução foi fazer um levantamento fotográfico de escolas, para em seguida selecionar aquelas que contemplassem os diversos estilos, desde as mais humildes às mais sofisticadas; de arquitetura antiga e de arquitetura moderna; públicas e particulares; prédios pequenos, médios e de grande porte, o que resultou em vinte fotografias. Nas 20 fotografias escolhidas, procurou-se contemplar esses diversos estilos. Todas elas contemplavam às seguintes características: mesmo ângulo e enquadramento, mesma exposição de luz, coloração predominante e resolução digital. O assunto da maioria das fotos versava sobre a mesma temática (fachada de prédio escolar) e não deixava dúvidas de que todas as fotografias tratavam do mesmo assunto, no caso, prédios escolares. As fotografias apresentavam signos semióticos, circunscritos ao léxico dos entrevistados e por eles identificados rapidamente.

Segundo Vilches (apud OLIVEIRA, 2006), nós, observadores, somos dotados da competência para a leitura e que essa competência é que faz das imagens unidades coerentes e com sentido. Utiliza-se, nesse processo, não só o olhar, mas também a capacidade do pesquisador

de realizar comparações, de fazer analogias e de desenvolver memória visual. O apelo afetivo da imagem é tão grande e a cultura imagética de nossa sociedade é tão densa que ela, por si só, promove um movimento de leitura e de interpretação dos seus conteúdos. Dificilmente temos uma atitude de estranhamento diante de uma imagem. “A foto é decodificada de modo cognitivo e cada espectador se investirá de forma singular ao apropriar-se de certos elementos da foto, como pequenos pedaços destacados do real” (OLIVEIRA, 2006, p.39). A foto faz unir a ilusão da representação, dissolvendo a miragem de uma relação idílica entre o signo que representa e o objeto representado.

Definidas as fotografias, em seguida, a fim de facilitar a coleta e a tabulação dos dados, as fotos foram numeradas aleatoriamente, de modo a não deixar transparecer que elas estavam organizadas por alguma regra, ordem ou sequência. Em seguida, tomando como referência às questões de pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista, o qual, antes de ser aplicado, foi pré-testado, com vistas a adaptar sua linguagem à dos sujeitos da pesquisa e melhorar ou ajustar a formulação das perguntas, valendo-se, para tal, de 10 sujeitos não integrantes da amostra. O roteiro era pequeno e não deveria ultrapassar 10 itens de perguntas ou solicitação de alguma ação com as fotos. A ideia era diminuir a duração das entrevistas e o conseqüente tempo de sua transcrição, a fim de possibilitar a realização de uma maior quantidade de entrevistas, permitindo, assim, análises quanti-qualitativa do material coletado. Deste modo, capitalizava-se as vantagens dos questionários, por viabilizar a coleta de dados quantitativos e também das entrevistas, por possibilitar a produção de importante material transcrito, de natureza qualitativa eminentemente. Era o começo da constituição de um procedimento técnico-instrumental que faz uso de recursos iconográficos para captar dados e informações de natureza subjetiva, a EBAI. Desde então, esse procedimento tem sido empregado em

pesquisas cujo objeto envolve subjetividade, tais como valores, crenças e representações sociais.

Para definir a quantidade de sujeitos que participará de uma pesquisa que utiliza a EBAl, deve-se levar em consideração o limite mínimo que estabelece a estatística⁵. Em caso de se observar a existência de subgrupos no universo e não sendo de interesse da pesquisa realizar comparações entre eles, a amostra deve ter no mínimo 30 sujeitos, mantendo-se, na composição da amostra, a mesma proporção dos subgrupos presentes no universo da pesquisa. Suponha-se que o universo de alunos do curso de pedagogia de uma universidade seja composto por 10% de homens e 90% de mulheres, a amostra, neste caso, teria a seguinte composição, 3 homens e 27 mulheres. Caso seja de interesse comparar os resultados entre os subgrupos homens e mulheres, numa determinada pesquisa, o total da amostra subiria para 60 sujeitos, sendo 30 homens e 30 mulheres.

A quantidade de sujeitos de uma amostra, a ser submetida à abordagem EBAl, não pode ser pequena, como acontece nas entrevistas em profundidade (em média 10 entrevistas), pois as respostas dadas a uma quantidade expressiva de fotos (em torno de 16), por poucos sujeitos, podem não apresentar valores expressivos, haja vista a tendência de se diluir as respostas entre as 16 fotografias do álbum. Essa preocupação é pertinente, pois dificultaria ou até inviabilizaria a diferenciação dos conteúdos das fotos, podendo comprometer, portanto, os resultados da pesquisa.

Para analisar os dados da pesquisa, três métodos são utilizados: dois quantitativos e um qualitativo. O primeiro método quantitativo utiliza uma técnica de análise multivariada (análise de componentes principais). Essa técnica processa estatisticamente as variáveis (no caso,

⁵ O tamanho limite de uma amostra para ser considerada grande ou pequena é 30 (LEVIN, 1987; GATT; FERES, 1978). No caso de amostra menor que este valor, a qual passa a ser considerada pequena, os resultados podem ser convenientes, e não necessários, dada a dificuldade de colher amostras maiores, eles podem comprometer de forma séria as conclusões, se sua interpretação for associada à área sob a curva normal (LEVIN, 1987).

todas as fotografias indexadas por números) por meio de critérios matemáticos e as apresenta em gráfico bidimensional que permite uma maior visualização da informação estatística e, portanto, da similaridade ou proximidade entre elas. O método estatístico consiste essencialmente em reescrever as coordenadas das variáveis (fotos) em outro sistema de eixo mais conveniente para a análise dos dados, fornecendo uma janela privilegiada (estatisticamente) para observação dos pontos no espaço *n-dimensional*. Em outras palavras, as *n-variáveis* originais geram, através de suas combinações lineares, *n-componentes* principais ortogonais em ordem decrescente de máxima variância, ou seja, a componente principal 1 detém mais informação estatística que a componente principal 2, que por sua vez tem mais informação estatística que a componente principal 3 e assim por diante. Essa ferramenta estatística está disponível no SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), através da função *Factor Analysis*, sendo utilizada apenas na análise dos agrupamentos, geralmente realizados na primeira etapa das entrevistas.

O segundo método quantitativo (menos sofisticado estatisticamente) consiste em computar a frequência das respostas dadas a cada questão bem como calcular o seu respectivo percentual. O resultado geralmente é apresentado em quadros ou tabelas, seguido, conforme a conveniência, dos seus respectivos gráficos.

O método qualitativo é utilizado com vista a possibilitar uma leitura qualitativa das falas dos entrevistados, as quais, após transcrição, costumam gerar um volume expressivo de informações. Em função disso, tem-se recorrido a uma técnica de análise de conteúdo⁶ (análise categorial), por ser a mais recomendada para este caso, conforme Bardin (1977).

⁶ É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977).

EBAI e suas aplicações

Pesquisas como, *A propaganda e as representações sociais de escolas particulares*, *As representações da qualidade na educação*, *Representações sociais de professor a partir de suas imagens* e *Representações sociais de ciências e tecnologia*, colocam o pesquisador diante de um desafio: como captar aspectos tão subjetivos, nem sempre conscientes pelos próprios sujeitos, aspectos esses longamente interiorizados em suas consciências. Tomando por base a experiência adquirida a partir desse conjunto de pesquisas, tem-se consolidado inúmeros procedimentos como orientação para as pesquisas que utilizam a EBAI.

A elaboração do roteiro de entrevista tem sido fundamental para o sucesso da coleta. Geralmente, o roteiro é organizado em etapas, formadas por grupos de questões, todas, conforme suas finalidades, utilizam como estímulo visual a mediação iconográfica, tendo como suporte material um álbum de fotografias especialmente planejado e montado para a pesquisa.

Nessas pesquisas, na primeira etapa, o pesquisador começa a entrevista pedindo para que o entrevistado olhe atentamente o álbum de fotografias, uma a uma. Esse primeiro contato do entrevistado com as fotografias (livre de qualquer inquirição) é muito importante para quebrar a formalidade da entrevista e para ampliar a memória do entrevistado. Tal estratégia faz aflorar, espontaneamente de sua memória, dados ou fatos que retêm sobre o objeto pesquisado, além de permitir o estabelecimento de comparações entre os diversos cenários apresentados, contidos nos registros iconográficos (fotos), intencionalmente utilizados como estímulo visual. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.143), a fotografia “pode servir como um desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode

acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes”.

Ainda sem inquirir o entrevistado com pergunta, o pesquisador, na etapa seguinte, pede para que o entrevistado agrupe as fotografias com base em algum critério de sua preferência. Em cada grupo, são necessárias pelo menos duas fotos, sendo que a quantidade de grupos recomenda-se que fique entre dois a seis.

Nesse processo de agrupamento, a despeito da frequente preocupação do entrevistado com o que vai dizer em uma entrevista “convencional”, o sujeito não consegue racionalizar, uma vez que foi dada a ele a liberdade de definir seus grupos bem como os seus próprios critérios de classificação. Como não está diante de uma situação de pergunta, ele tende a realizar a formação dos grupos orientados por sua consciência, visto que até aquele momento da entrevista ele não dispõe de pista sobre o que é “politicamente correto” nem faz ideia dos agrupamentos que devem agradar o entrevistado.

Na sequência, o entrevistador espera o entrevistado concluir a formação dos grupos e, em seguida, anota os números das fotos correspondentes a cada grupo formado. Mantendo-se as fotos na mesma posição, pergunta-se sobre os critérios utilizados na formação dos grupos de fotos. As respostas são gravadas e posteriormente transcritas, constituindo-se em um corpus a ser objeto de análise de conteúdo.

As etapas seguintes do roteiro de entrevista são organizadas a partir de perguntas simples, no entanto, elas são estruturadas numa sequência lógica de questões indiretas ou projetivas, envolvendo os registros iconográficos, o objeto de estudo e a realidade do sujeito, de modo a obter os dados requeridos pela investigação. Geralmente aprofundam ou esclarecem informações levantadas no agrupamento das fotos. Para exemplificar, a seguir, são apresentadas perguntas

retiradas dos roteiros de entrevistadas utilizados em algumas pesquisas, seguidas de pequenos trechos das respostas:

PESQUISA: O valor simbólico do prédio escolar (SALES, 2000).

Foram utilizadas 20 fotos de fachadas de prédio escolar. Questão do roteiro de entrevista: - *Em quais dessas fotos (escolas) o aluno aprende mais? Por quê?* Os entrevistados apontavam as fotos das escolas que o aluno aprende mais e em seguida apresentava sua justificava:

Primeiro porque são escolas envolvidas é... com igreja, escola envolvida com... com... São muito rígidas; um ensino mais puxado que exige mais do aluno (56T, f, 28, EM, nse-m)⁷.

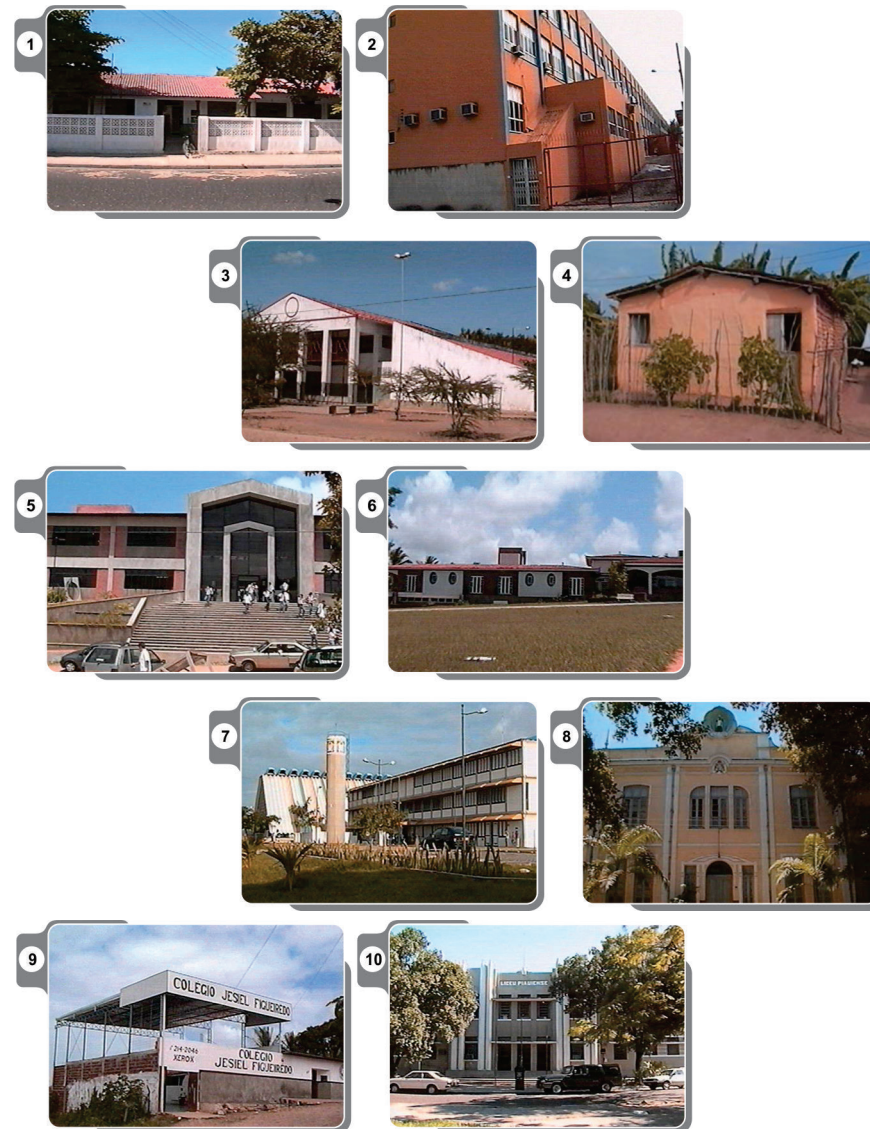
Porque é colégio de Padre... e Padre é mais disciplinado e bota é pra lascar o cara (98T, m, 35, ES, nse-b).

Devido ser uns colégios bons, tradicionais, de bom ensino, vários alunos já têm passado no vestibular e é de ótima qualidade de ensino (64T, f, 29, EM, nse-m).

- *Em quais dessas fotos (escolas) você não gostaria de colocar seus filhos?*

Eu não colocaria nessa 14 aqui [escola particular confessional], jamais... que o dinheiro... o bolso... aí só estuda filho de barão, de gente que tem condição mesmo; pobre não tem condição de maneira nenhuma, vontade tem, porque é um colégio de capacidade, bem elevado em termo de ensino, só professores bons, é isso aí... eu... a gente queria é... o futuro pro filho da gente um colégio desses aí, mas às vezes, vem a situação financeira que fala mais alto (33T, f, 23, EF, nse-b).

Fotografias utilizadas na tese “O valor simbólico do prédio escolar”



⁷ A codificação ou legenda adotada para identificar os sujeitos seguiu o seguinte modelo: 33T = sujeito 33 de Teresina, f = feminino, 23 = idade do sujeito, EF = Ensino Fundamental, nse-b = nível socioeconômico baixo.

PESQUISA: As representações da qualidade na educação⁸.

Foram utilizadas 14 fotos de espaços internos das escolas. Questão do roteiro de entrevista: - *Ainda olhando para esses grupos formados com essas fotos, em quais desses grupos estão às piores escolas? Por quê?* Os entrevistados apontavam os grupos de escolas em que, segundo eles, estariam as piores escolas e, em seguida, apresentava sua justificativa:

[...] devido às condições em que elas estão... Falta de carteiras, quadras esburacadas, carteiras quebradas, às vezes têm até coisas de televisão e vídeo, mas não funcionam! Nessa hora quem faz a escola é o aluno, mas uma escola dessas aí desanima!

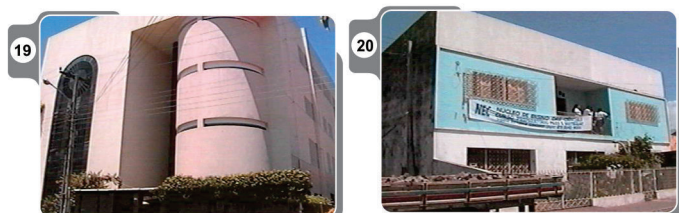
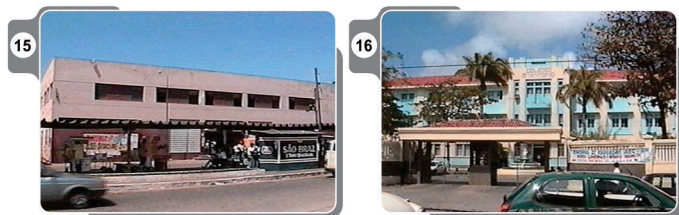
PESQUISA: Representações Sociais de Ciências e Tecnologia e o processo de construção da Universidade Tecnológica⁹.

Foram utilizadas 16 fotos, em cada uma é mostrada um cientista realizando atividades em sua área de atuação. Questão do roteiro de entrevista: - *Dentre as atividades registradas nas fotos, quais as que são realizadas por cientistas, e por quê?*

Na minha interpretação, é o seguinte, nós que fazemos tecnologia, no caso eu me incluo, a gente faz um tipo de ciência muito voltada para desenvolvimento de uma ciência mais para ser aplicada, nesse contexto aqui. Esse pessoal da humanidade eles também têm o valor deles porque, de uma certa maneira, eles estão descobrindo... de uma maneira geral eu diria o seguinte: esse lado aqui da ciência médica, ciência tecnológica, nós estamos muito mais voltados em um porquê das coisas, e a gente quer ver alguma coisa como resultado. O pessoal das ciências

⁸ Orientação concluída em 2006. Mestrando: Luiz Carlos Carvalho de Oliveira.

⁹ Pesquisa nacional, financiada pelo SETEC/MEC. Foi coordenada pelo Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho da UFRN.



humanas, como é uma coisa muito mais ampla, mais aberta, fica mais difícil de se mensurar. Aqui, ciência médica, ciência tecnológica, é mais fácil a gente fazer mensuração, como cientista. Aqui, nas ciências humanas, é difícil fazer mensuração, porque a abstração, o grau de abstração é muito grande, porque tem vários seres humanos. Mas eu tô vendo aqui cientistas dos mais variados tipos. Em todas eu diria cientistas, em portes diferentes, mas não deixa de ser cientistas (S.16 – CEFET-CE)¹⁰.

- *Quais dessas fotos estão relacionadas à tecnologia? Por quê?*

Quando a gente fala em tecnologia a gente costuma desvincular dela as ciências humanas, o que seria as fotos cinco e seis, que passa a ideia do que a gente vê na morfologia. Mas a tecnologia está relacionado às diversas áreas. Não necessariamente precisa ser só numa área como a gente vê dentro do CEFET, eu acho que pode interceder dentro das áreas de ciências sociais e humanas e saúde. Então seriam todas (S.25 – CEFET-CE).

Tecnologia? Então vamos lá! Se a gente entender a tecnologia como uma ciência aplicada, a gente reduziria algumas coisas. Se a gente entender a tecnologia como estudos mais avançados, seriam todas também. Mas como ciência aplicada, a gente tiraria o grupo três (S.26 – CEFET-CE).

A tecnologia propriamente em si, eu consigo identificar as fotos sete e doze, as fotos um, três e dezesseis, cinco, treze e nove. Só. Só essas. A tecnologia só essas que está associada as áreas técnicas (S.29 – CEFET-CE).

¹⁰ A codificação ou legenda adotada para identificar os sujeitos, na referida pesquisa, seguiu o seguinte modelo: S.16 = sujeito 16, Professor do CEFET-CE, atualmente IFCE.

PESQUISA: Representações sociais de professor a partir de suas imagens¹¹.

Foram utilizadas 16 fotos, em cada uma aparece um professor atuando em sala de aula. Questão do roteiro de entrevista: - *Em qual(is) desses grupos você acha que estão os professores (fotos de professor em sala de aula) que ganham mais?*

Pra mim, o grupo que ganha mais, segundo os meus critérios de avaliação que separei as fotos, são os professores do grupo 4 (13,10,16), porque parecem ser professores do Ensino Superior, já são mais um tanto quanto assim idosos, não idoso, mas já tem uma certa idade e deve ter alguma formação a mais que os outros (S.125)¹².

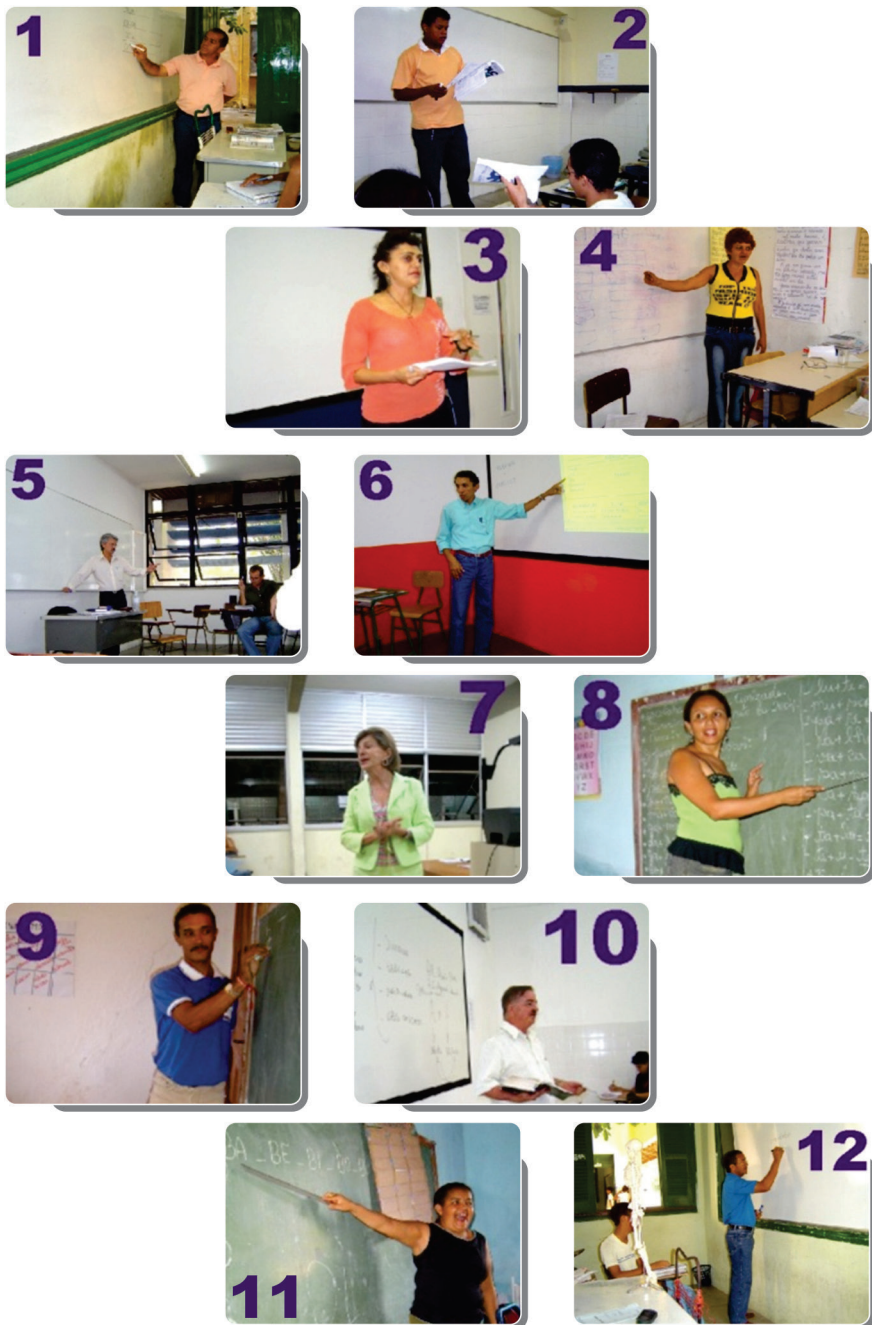
O grupo 1 (5/16/7) por que são os professores que parecem ser de universidade e no caso eles ganham mais porque tem mestrado, doutorado mais a carga horária é paga de forma maior do que os demais (S.130).

O grupo 1 (7/10/6/5/2/13/16) porque, na minha opinião, eu acho que ganha mais, porque conta com uma boa estrutura em sala de aula, são pessoas que estão visivelmente vestidas formalmente, pelo método dedutivo, obviamente o grupo eles ganham mais (S.135).

¹¹ Co-orientação de tese de doutorado na UFRN. Doutoranda: Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa.

¹² A codificação ou legenda adotada, na pesquisa em foco, para identificar os sujeitos seguiu o seguinte modelo: S.125 = sujeito 125.

Fotos utilizadas na tese “Representações Sociais de Professor a partir de imagens de professor”.



No tipo de pergunta utilizada, os entrevistados não têm dificuldades para respondê-las, uma vez que as formulações estabelecem relações com o senso prático dos entrevistados ou dos elementos que, no cotidiano, guiam suas ações, sobretudo porque os elementos envolvidos nas questões estão ativados na memória do entrevistado, em função do estímulo visual, proporcionado pelas fotografias. Desse modo, obtêm-se respostas espontâneas, geralmente, desprovidas de formalização. Esse tipo de abordagem é muito útil para o pesquisador que utiliza, como referencial teórico, as representações sociais de Serge Moscovici, pois a matéria prima desse referencial é o senso comum e é esse senso comum que norteia as falas dos entrevistados e é delas que emergem o que se busca: as representações sociais do grupo de pertença dos entrevistados.

A genealogia da EBAI

A EBAI é uma abordagem inspirada em Roazzi (1995), o qual utiliza, principalmente, palavras escritas em cartelas de papel (cartolina) como objeto de classificação. Tal abordagem ficou conhecida no Brasil pela sigla PCM - Procedimento de Classificações Múltiplas.

Algumas diferenças marcam essas duas abordagens, as quais vão desde as preferências por determinados pacotes estatísticos para analisar os agrupamentos¹³ até a forma de se chegar aos objetos de classificação (palavras, no caso do PCM, e fotografias, no caso da EBAI).

No PCM, para se chegar às palavras, o pesquisador faz um levantamento das palavras do campo semântico do objeto pesquisado. Para tanto, leva em consideração a frequência das palavras que emergirem de uma associação livre, tendo como tema indutor uma palavra ou frase relacionada ao objeto de estudo. O exemplo apresentado em Roazzi (1995) abaixo sobre a representação do medo é esclarecedor:

30 crianças de 7 a 10 anos de idade, estudantes de uma escola particular, foram convidadas através da técnica de associação livre a expressarem de maneira o que pensavam com a evocação da palavra medo. A partir do levantamento, foram selecionadas 15 palavras entre as mais evocadas: 1 Rato; 2 Morcego; 3 Barata; 4 Sanguessuga; 5 Assaltante; 6 Monstro; 7 Vampiro; 8 Fantasma; 9 Bruxa; 10 Diabo; 11 Papafigo; 12 Prova; 13 Doença; 14 Revólver; 15 Morte. Em seguida um segundo grupo de crianças foi solicitado a classificar livremente os 15 itens acrescentados do item palavra “medo”, de acordo com o critério que cada um quisesse (ROAZZI, 1995, p.20-21).

É importante destacar, no exemplo acima, que o total de itens de classificação passou para 16, com o acréscimo da palavra medo aos 15 itens que emergiram da associação livre. Portanto, as palavras não são escolhidas pelo pesquisador, sendo que apenas uma é definida a priori: a palavra ou frase que é o tema indutor da pesquisa, no exemplo acima, trata-se da palavra “medo”.

¹³ A EBAI utiliza o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e o PCM utiliza o MSA (Multidimensional Scalogram Analysis).

Na EBAI, ao contrário, as fotos são definidas pelo pesquisador, a partir de critérios previstos na metodologia da pesquisa. Para se chegar às fotos, o pesquisador realiza um levantamento fotográfico sobre os diversos tipos de situações relacionadas ao objeto de estudo, procurando contemplar todos os contrastes possíveis e que sejam de interesse da pesquisa. O assunto, da maioria das fotos, deve estar relacionado com a mesma temática (fachada de prédio escolar, professor em sala de aula, por exemplo), de forma que o álbum não deixe dúvidas de que todas as fotografias tratam do mesmo assunto. Intencionalmente, costuma-se colocar no álbum uma ou outra foto destoando do conjunto, apresentando ambiguidade. Como a maioria dos sujeitos tende a formar dois grandes grupos com as fotos (no gráfico, ficam em regiões opostas), essas fotografias ambíguas geralmente ocupam, no gráfico, uma região intermediária entre os dois grandes agrupamentos observados. No exemplo a seguir são as fotos 7 e 12.

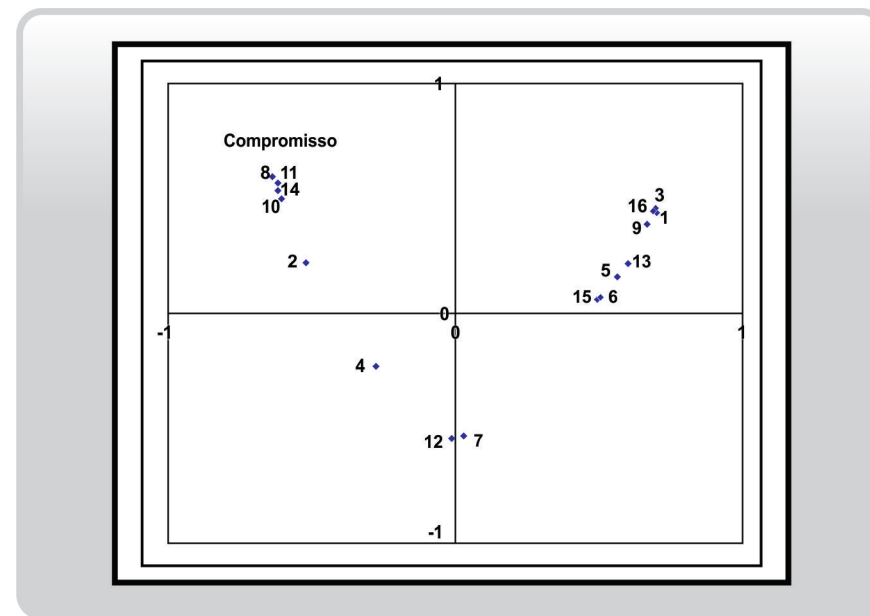


Gráfico 1 – Agrupamentos das fotografias de cientistas de diversas áreas. Fonte: Pesquisa Representações Sociais de Ciências e Tecnologia e o processo de construção da Universidade Tecnológica.

PCM x EBAI

Os limites e as possibilidades, as vantagens e as desvantagens do PCM e da EBAI dependem do objeto de estudo. Em relação à EBAI, a experiência tem mostrado que nem sempre é possível representar, por meio de fotografias, determinados assuntos ou temas. Muitas vezes a dificuldade está em se encontrar uma cena que seja familiar ao entrevistado. Por exemplo, não é fácil produzir uma fotografia mostrando um cientista social trabalhando, porém, é muito mais fácil produzir uma fotografia tendo no cenário um cientista num laboratório de química ou biologia, uma vez que nessas duas áreas existe toda uma codificação iconográfica, historicamente, associada ao habitat natural dos cientistas. Aí reside, talvez, a maior limitação da abordagem EBAI para sua aplicação generalizada nas pesquisas sociais. Neste sentido, a ação de um homem digitando o teclado de um computador permite inúmeras leituras: ele pode ser, para alguns, um professor e para outros pode ser um programador ou um mero digitador. É importante observar que o cenário deve ter informações suficientes para que o entrevistado não perca tempo para realizar a leitura da foto. Para tanto, o fotógrafo deve utilizar-se de signos fortemente associados ao tema da pesquisa, geralmente fazendo uso de lugares-comuns, clichês ou elementos retóricos.

Por exemplo, quando a intenção é mostrar, por meio de fotografia, um professor atuando em sala de aula, a lousa é o elemento da sala de aula mais representativo da ação pedagógico do professor (uma espécie de lugar-comum). Se a foto mostra um professor tendo ao fundo uma parede vazia, sem a lousa, o entrevistado não saberá distinguir se o que ele vê é um professor ou um homem qualquer falando.

Para evitar heterogeneidade, as fotos devem ter a mesma exposição de luz, coloração predominante, resolução digital, mesmo tipo de plano e enquadramento, este, admitindo pequenas variações. Devem ainda apresentar signos semióticos, circunscritos ao léxico dos entrevistados e por eles identificados facilmente. Em relação à quantidade de fotografias, a experiência tem mostrado que 16 é uma quantidade ideal, uma vez que essa quantidade é suficiente para contemplar os diversos tipos de situações relacionadas ao objeto. Um álbum grande de fotos dificulta a operacionalização da análise e a apresentação dos resultados, além de exigir muito tempo do entrevistado. Com a elevação do tempo da entrevista, após a adesão dos primeiros entrevistados, tem-se observado uma elevação do número de sujeitos que se recusa a participar da pesquisa. Os cenários fotográficos devem apresentar certa homogeneidade, para que o entrevistado não tenha dúvidas de que o conjunto das fotos tratam do mesmo tema. Por exemplo, se o tema é o professor em sala de aula e a maioria das fotos apresenta um plano com o professor¹⁴ em frente a uma lousa ou quadro de acrílico branco, não se deve colocar, em algumas fotos, outras pessoas em pé ao lado do professor, porque a ação que se observa no cenário, semioticamente, pode remeter para outras leituras, podendo se distanciar do sentido que o conjunto de fotos deve ter para garantir uma relativa convergência temática (semântica). No caso do professor em sala de aula, caso não seja objeto da pesquisa estudar questões raciais, deve-se evitar os contrastes desnecessários: colocar no álbum um conjunto de fotos com professores negros e um conjunto de fotos com professores brancos. A ideia é não diversificar, muito, as possibilidades de critérios de agrupamentos das fotos, procurando controlá-los, conforme os interesses da pesquisa. Portanto, na EBAI, as fotos são escolhidas pelo próprio pesquisador, conforme os objetivos da pesquisa.

¹⁴ Quando no cenário das fotos contém pessoas, essas devem assinar declaração permitindo o uso de sua imagem na pesquisa.

As limitações da EBAI estão relacionadas com as dificuldades que se tem de representar no papel ou fotografia o tema do objeto de estudo, suas variações e contrastes, especialmente os mais abstratos ou teóricos. Quando se trata de objetos concretos é necessário verificar se, no contexto da aplicação da EBAI, existe um léxico iconográfico associado ao objeto, a fim de possibilitar e facilitar a decodificação dos objetos representados. Neste sentido, a semiótica apresenta importantes contribuições a esse tipo de abordagem.

Comparando o uso de palavras com o uso de fotografias como objeto de classificação ou agrupamentos, pode-se afirmar que uma palavra possui bem menos variedades semânticas que uma fotografia. Essa riqueza polissêmica da fotografia, por um lado, é positiva na realização das entrevistas, por outro é negativa, por limitar suas possibilidades de aplicação em uma variedade maior de objetos de estudo. Portanto, o PCM apresenta-se como um procedimento metodológico com mais possibilidade de aplicação que o EBAI.

Considerações finais

O dado é a matéria prima do pesquisador. O uso que é feito dele, muitas vezes, varia de pesquisador para pesquisador, especialmente varia com a afiliação teórica, a perspectiva teórica adotada e até ideológica (e às vezes com a capacidade técnica) do pesquisador. Essas variações, inerente ao olhar dos pesquisadores, têm reflexo na interpretação dos dados e por extensão no resultado da pesquisa, sobretudo têm reflexo na confiabilidade de suas conclusões. Essa confiabilidade diminui ainda mais se a matéria prima do pesquisador - o dado colhido - não for confiável, ou seja, não expressar o que realmente pensam os entrevistados sobre o que lhes foi perguntado.

Para apreender as representações sociais, por meio de entrevistas mais lúdicas, menos formais e menos racionalizadas pelos entrevistados, a EBAI apresenta-se como uma importante alternativa metodológica.

Nessa abordagem, o entrevistado não tem dificuldade para participar da entrevista, uma vez que as solicitações ou perguntas dirigidas ao entrevistado exigem pouca abstração e elaboração teórica para serem respondidas. O estímulo visual proporcionado pelas fotografias faz com que as respostas sejam dadas, de forma espontânea, geralmente, desprovidas de algum tipo de formalização e racionalização por parte do entrevistado.

A EBAI tem propiciado alto grau de fidelidade e, por extensão, confiabilidade aos dados coletados, portanto, cumpre a principal função de um instrumento técnico-metodológico. É isso que se espera de um recurso metodológico de coleta de dados: que a matéria prima produzida por meio dele – o dado – seja confiável. Sem isso, qualquer conclusão de uma pesquisa, tanto utilizando o método indutivo quanto o método racional, de antemão, fica comprometida.

Portanto, o recurso metodológico EBAI constitui-se num importante e fecundo recurso metodológico de coleta de dados, com possibilidade de aplicação em todas as áreas da ciência que se utiliza de instrumentos interrogativos. Guardadas as devidas proporções, na prática, sua utilização tem se restringido apenas aos objetos que possuem riqueza iconográfica socialmente partilhada e com léxico constituído e conhecido pelo grupo a ser entrevistado.

Essas considerações, por conseguinte, reforçam uma das máximas mais conhecidas dos cientistas: é o objeto que demanda o método e não o contrário.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1977.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A.; FERES, N. L. **Estatística básica para ciências humanas**. 3.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. Tradução: Sérgio Francisco Costa. 2.ed. São Paulo: Harbra, 1987.

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

MOURA, M. L. Seidl de; FERREIRA, M. Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. **As representações sociais da qualidade na educação para alunos do 1º ano do Ensino Médio**. Teresina: UFPI, 2006. (Dissertação de Mestrado).

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 multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, nº1. [S.I.:s.n.], 1995.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 1996.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais**. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.117-145.

PARTE II

O professorado e a formação docente revisitados à luz das representações sociais

O CONHECIMENTO, SUA CONSTRUÇÃO E A IDENTIDADE INDÍGENA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSORADO POTIGUARA (PB)

André Augusto Diniz Lira - UFCG
Mércia Rejane Rangel Batista - UFCG

O índio, mesmo dentro do Brasil, ainda é um estrangeiro (Miranda, 2008).

Desde o ano de 2004, a Universidade Federal de Campina Grande, notadamente os professores da área de Antropologia da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais tem tido uma ação direta na formação do professorado indígena Potiguara por meio da criação e implantação de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND/UFCG). Na discussão da criação de um curso, nestes moldes, contou-se com a participação de professores oriundos de outras áreas de conhecimento e inseridos em outras unidades acadêmicas. Vale destacar a presença das áreas de Educação, História, Geografia, Biologia e Química, como também o trabalho de colegas de outras instituições de ensino. A partir do funcionamento da primeira turma – em setembro de 2009 – passou-se, então, a contar mais amplamente com outros docentes de áreas afins, como colaboradores nessa formação.

Este capítulo revela, em parte, esse esforço de aproximação na medida em que atuamos como docentes, em várias disciplinas, e a segunda autora também como coordenadora do curso. Para além da função precípua da formação docente, essa convivência tem também nos estimulado a conhecer mais uma realidade *próxima*, sobretudo pelo que se assemelham a nós mesmos, como não-indígenas, e *distante*, pelo que tem de peculiar em sua própria cultura e identidade.

Fruto desse trabalho, apresentamos aqui uma pesquisa sobre a representação social do conhecimento produzida pelo professorado indígena Potiguara da educação básica. Essa pesquisa teve início a partir de uma das disciplinas ministradas pelo primeiro autor nesse curso, tendo prosseguimento em momentos específicos para esse fim, inclusive incorporando outro conjunto de dados provenientes de professores indígenas da mesma região¹ que estavam realizando um curso da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR/UFCG/MEC).

Essa discussão diferentemente das leituras que se fazem, em nosso meio, sobre o “pensamento do professor” ou de sua “epistemologia” do cotidiano (BECKER, 2012) em uma perspectiva mais cognitiva, levará em consideração o diálogo entre a teoria das Representações Sociais, na perspectiva da psicologia social, e o legado das ciências sociais, tendo como pano de fundo a questão da identidade indígena Potiguara.

Ao considerar o desconhecimento da maioria dos leitores da realidade indígena Potiguara, procuramos inicialmente situar este povo no cenário nordestino e brasileiro e discutir brevemente sobre as relações entre os indígenas e o conhecimento. Mais adiante apresentamos a pesquisa e, no final, procuramos analisar as contribuições dessa pesquisa para a formação docente.

¹ Região Geoadministrativa (RGA's) de Mamanguape.

Situando os indígenas Potiguara no cenário nordestino e brasileiro

A realidade indígena é muito mais, senão exclusivamente, experienciada ou conhecida pelos não-indígenas nas folhas dos livros didáticos, nas reportagens pela luta da posse de terras, em meio a tantas outras reivindicações populares, e como adereço no dia do índio, comemorado no dia 19 de abril.

O quadro geral da história indígena é bastante desolador. Algumas estimativas apontam que, em 1500, havia aproximadamente cerca de 5 milhões de índios no território em que hoje é o Brasil. Em 1950, segundo Darcy Ribeiro, tínhamos aproximadamente uns 100 mil (Gomes, 2012). Na atualidade, segundo o Censo 2010, temos 817.963, correspondendo apenas a 0,44% da população.

Como se pode depreender, tivemos durante séculos um movimento que era percebido como natural: o declínio progressivo e constante da presença indígena no total da população nacional. Porém, a partir dos anos 1970/1980 vamos nos deparar com uma inversão e o crescimento da população indígena. Fenômeno que gera discussões políticas e teóricas, na busca por razões que expliquem tal.

Segundo Azevedo (2011), a “grande virada” foi de 1991 (306.245 – 0,2%) para 2000 (743.131 – 0,43%); mas, depois de um período de 10 anos, essa população pouco cresceu. Para Oliveira (2011), essa “grande virada” de 1991 para o ano 2000 não pode ser explicada nem pelo crescimento vegetativo nem pela redução da mortalidade. No nordeste, enquanto a população geral cresceu 12,44%, a população indígena teria “crescido” 63,8%, cinco vezes mais. Segundo o autor, isso deve ser atribuído, em grande parte, ao fato que as pessoas que não se declaram indígenas no Censo de 1991 mudaram de posição em 2000, o que é corroborado pelo próprio decréscimo da população jovem (de 0 a 14

anos) que deveria, caso tivesse tido um aumento populacional real, ter crescido também².

Em publicação recente, Gomes (2012) sublinhou a dinâmica de resistência e revitalização dos povos indígenas, que, de certo modo, surpreendeu a expectativa de extinção [suposta] desses povos. Ao ter como base os registros numéricos sobre a população indígena no Nordeste, Oliveira (2011) desmonta a tese de um suposto desaparecimento dessa população nessa região, entre os séculos XVI e XIX, considerando os jogos sociais e políticos, na utilização de metodologias de levantamento diversas, de modo estratégico, visando compor um quadro para legitimar esse *suposto* desaparecimento. As diversas categorizações para definir o ser indígena, inclusive a estratégia de incorporá-los como parte do povo brasileiro, mediante catequização ou amansamento, serviu inclusive para retirá-los de suas terras. Foi assim que, em 1863, o governador do Ceará afirmou a inexistência de índios naquele estado, sendo seguido pelos governadores de Pernambuco, da Bahia e de outras províncias, do então denominado “norte” brasileiro.

O “acaboclamento” serviu de estratégia, no âmbito político, para tornar invisível uma ampla parcela da população de indígenas. Posteriormente, nos censos, a categoria “pardo” aplicou-se “a toda e qualquer forma de mestiçagem. Assim, de 1890 a 1940 não há censos específicos sobre os indígenas que habitavam o território nacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 665) e nessa perspectiva:

2 Do ponto de vista dos levantamentos da população indígena, houve um avanço significativo, quando em 1991, o IBGE passou a incluir no Censo o critério de autoclassificação dos entrevistados, modificando o critério de atribuição étnica, incorporando à resposta “indígena” como uma das possíveis ao quesito da cor (OLIVEIRA 2011). Segundo Azevedo (2011), no censo de 2010, outras recomendações dos especialistas foram acatadas, tornando o instrumento do Censo mais sensível à presença e a elementos importantes da(s) identidade(s) dos povos indígenas como: a) além da autoidentificação, perguntou-se sobre povo/etnia de pertencimento; b) a cor/raça da pele passou do questionário da amostra para o do universo da pesquisa; c) incluiu-se “voadeiras e canoas como utensílios e meios de transporte e outras características específicas das TIs” (AZEVEDO, 2011, p. 46).

A distinção entre o índio *bravo*, de um lado, e o índio *manso*, de outro, não é mais uma questão de opção religiosa, nem uma distinção entre bons e maus índios. Trata-se antes de algo referido ao grau de inserção num *continuum* administrativo que vai do índio bravo ao cidadão brasileiro (OLIVEIRA, 2011, p. 662)

De tudo isso, como ilustra a epigrafe do texto, salientamos que, de fato, o indígena é um estrangeiro em sua própria casa. Podemos, assim, perceber como o indígena é, dependendo do momento histórico, a figura basilar, aquele sobre o qual deve incidir a ação estatal ou mesmo, o que não é mais autorizado a se enunciar nas categorias disponíveis. No Brasil, apenas 12 cidades têm uma população contabilizada com mais de 50% como indígena, sendo duas dessas na Paraíba, destacando-se as cidades de Baía da Traição (5.687 - 70.98%) e Marcação (5.895 - 77.47%) por apresentarem uma população de mais de 70% autodeclarada indígena: o povo Potiguara. A presença enunciada de Potiguaras em outros estados, além da Paraíba, é bem mais recente, constituindo-se em fenômeno a partir dos anos 2000. Havendo também indígenas Potiguara no Ceará e no Rio Grande do Norte em número menos expressivo (OLIVEIRA, 2011; GERLIC; ZOETTL, 2011).

Um excelente trabalho sobre os chefes Potiguara, no período colonial, é nos apresentado por Raminelli (2011). Do lado das alianças holandesas, Paraupaba e Poti e, do lado das alianças lusitanas, Simão Soares, Antonio Filipe Camarão e Diogo Camarão. Cada um desses grupos se tornaram representantes do poderio de guerra dos colonizadores, mas também das suas religiões, respectivamente, protestante calvinista (Holanda) e católica apostólica romana (Portugal). O regime mais democrático calvinista e o questionamento dos modos de se tratar os indígenas, inclusive com a escravatura, por parte do

colonizador oficial, parecem ter ficado na memória social do grupo em um sentido bastante crítico no qual Portugal e Igreja Católica Romana se afiguram como exploradores e destruidores do legado potiguar. A expulsão dos holandeses do nordeste brasileiro sucumbiriam os planos de Poti, bem como daqueles que acalentavam outros tipos de relações no Brasil colonial.

Os Potiguara têm resistido desde o primeiro ciclo colonizador. Povo que ainda é oprimido pela presença do branco e do capital empreendedor, que a tudo subjugava, na região, como também pelo ostracismo do *ser indígena* na cultura brasileira.

Essas lutas históricas não se deram e se reafirmam cotidianamente apenas no âmbito econômico e político com rebatimentos na cultura do grupo, são entrecortadas por questões simbólicas e identitárias, em tensão permanente.

A identidade decorre não apenas do processo de autoidentificação, mas também da heteroidentificação. Nesse sentido, os indígenas procuram estrategicamente evocar elementos nativos, em especial nas ocasiões de festividade, apresentações, reivindicações da indianidade frente aos não-índios, como, por exemplo, no uso do Toré. Algo que se destacou com bastante clareza no conjunto de estudos etnográficos/históricos desenvolvidos ao longo dos anos de 1990 em diante, quando se procurou discutir a situação dos chamados povos indígenas emergentes, localizados na região nordeste do Brasil. Aqui se mostrou relevante o modo como na interseção entre povo indígena e agência de Estado (SPI inicialmente e FUNAI a seguir), demandou-se destas comunidades que apresentassem elementos diacríticos face à sociedade nacional. Para muitos destes povos elegeu-se (ou projetou-se) então o Toré como o elemento a ser apresentado como marcador de indianidade, ao mesmo tempo em que se mantinha ou se incorporava este como uma atividade lúdica, religiosa, ou agregadora da e na luta

política³. É importante considerar que, ao longo do século passado, uma revitalização do Toré enquanto elemento distintivo da cultura indígena no Nordeste, de tal modo que se ensinou e se ensina o Toré nas escolas indígenas e em práticas educativas não escolares.

Como a identidade é relacional, os não-indígenas constantemente requerem que se evidenciem alguns dos sinais tidos como distintivos da indianidade, apelando para as origens nativas, a fidelidade e continuidade quinhentista. Importa, sobretudo, que elementos históricos e socialmente compreendidos como marcos/marcas da indianidade sejam evidenciados. Qualquer utilização de elementos da cultura branca, inclusive da tecnologia, é tido como elemento que questionamento do ser indígena.

No livro *Índio na visão dos índios: potiguara* (Gerlic; Zoettl, 2011) no qual foram publicados vários relatos desse povo, chamou-nos atenção o relato de Irembé Potiguara sobre o uso da internet no mundo indígena e a entrevista com Edjane, uma surfista profissional desse povo, na defesa de que a identidade indígena não se perde, pelo contrário, se reafirma sob múltiplas formas, ao contrário da demanda social de que sejam “tão somente índios” desvinculados do mundo atual.

Há, na perspectiva de Souza (2012), um processo de reelaboração e de ressemantização decorrente dos múltiplos encontros e desencontros dessas culturas tão heterogêneas que compõem as nações brasileiras. Na perspectiva desse diálogo intercultural salienta-se que:

Igualmente, outros elementos culturais, práticas quotidianas, tecnologia, provenientes do mundo dos brancos, foram incorporados no mundo indígena. Mas esse fato não faz de um índio um branco, não elimina a sua condição de índio, não altera a sua identidade étnica, até porque como colocado acima, constitui, acima de

³ Pode-se recuperar parte desta produção na apresentação e discussão instaurada por João Pacheco de Oliveira (1998).

tudo, um sentimento de pertença a um grupo (SOUZA, 2012, p. 31).

Os Indígenas e o Conhecimento

Alguns trabalhos clássicos nas ciências sociais colocaram em foco o conhecimento dos povos autóctones, a exemplo de autores da envergadura de Frans Boas⁴ (2010), na desconstrução do conceito de raça e da concepção de evolução na Antropologia, Durkheim e Mauss (DURKHEIM; MAUSS, 1903), no estudo das representações coletivas, dos sistemas totêmicos e das suas relações com a vida religiosa (DURKHEIM, 2000), e do pensamento adulto e pleno dos povos Azande, desenvolvido pelo antropólogo britânico Evans-Pritchard (2005), quando etnografou a sociedade Zande possuidora da crença em bruxarias, oráculos e magia, nome de sua clássica monografia. Como também Claude Lévi-Strauss (1989), que se apropriando desta linhagem de pesquisa e reflexão, continuou a reflexão sob o prisma do questionamento da suposta inferioridade cognitiva dos selvagens. Nessa linha de raciocínio, trabalhos posteriores enfatizaram o saber dos povos indígenas em relação a diversos objetos do mundo social e puseram em relevo as capacidades cognitivas desses povos.

Na visão do senso comum, as sociedades indígenas vivem em um “eterno romance”⁵ (GIANNINI, 2000) ou em “sintonia natural” (CASTRO, 2011) com a natureza, de tal modo que essa relação seria infusa, orgânica. “Estaria ‘no sangue’; seria uma coisa ‘natural’” (CASTRO, 2011, p. 69); correspondendo, então, a uma dimensão mais passiva do conhecimento. Os indígenas, nessa perspectiva, seriam

4 Antropólogo de origem alemã [1902-1973] que construiu uma tradição na antropologia norte-americana, com ênfase na importância do trabalho de pesquisa em campo e o cuidado com os elementos culturais integrados à sua totalidade.

5 Na verdade, os defensores dos animais ficariam estarecidos ao considerar a tapiragem praticada pelos indígenas pelo que implica de sofrimento às aves (Melatti, 2007).

naturalmente ecológicos ou culturalmente ecológicos, correspondendo, portanto, a uma visão que equivaleria aos ecólogos modernos (CASTRO, 2011). Esse estado de “harmonia com a natureza”, da forma como se coloca, pode ser considerada uma violência simbólica, pois os indígenas, como bem sublinhou Miranda (2008, p. 9) “[...] não teriam cultura tampouco história, ou seja, não se transformariam em contato com os outros grupos, nem se transformariam a partir de seus próprios conflitos internos”.

Na perspectiva do senso comum ainda, por outro lado, os indígenas seriam os detentores dos segredos da floresta, em uma relação ativa, cognitiva e também quase sobrenatural. Apesar de existir uma relação de reciprocidade, “através de metáforas e símbolos, mitos e cerimoniais e mesmo comportamentos [...], [existindo] sim a convicção de que homens e natureza estão inseridos em um só mundo” (GIANNINI, 2000, p. 145), as relações que se estabelecem são sociais, “são tão ou mais humanas que as nossas [...] pressupõem dispositivos conceituais, simbólicos e cognitivos específicos, instrumentos conceituais de sintonia com o real, ou de apropriação com a natureza” (CASTRO, 2011, p. 71).

Podemos, a partir do trabalho de Melatti (2007), reconhecer o saber indígena em vários aspectos: nos sistemas de classificações, na astronomia, nos venenos de pesca e caça, uso de gases asfixiantes como arma de guerra, na tapiragem (técnica para modificação da cor das penas de pássaros), na fabricação do sal e da borracha, também no uso de estimulantes e alucinógenos.

Giannini (2000) ao tomar em consideração a complexidade da classificação dos Xikrin das aves, pontua que sempre teve dúvidas quanto à originalidade da proposição dos princípios de sistematização ou a taxonomia de Carlos Lineu. Na opinião de Giannini, Lineu sistematizou dados colhidos por viajantes e naturalistas. Essa sua

opinião, segundo Giannini, também é compartilhada por Rui Coelho e Patrick Mengel.

Castro (2011, p. 71-72), de modo elucidador, enfatizou que o saber indígena está fundamentado *em* e também *além* de uma teoria instrumental das relações de causalidade, posto que visceralmente associado às “categorias de intenção e da agência, isto é, da vontade. É um pensamento que supõe uma experiência que poderíamos chamar de sociomórfica do Cosmos, tomando-o como uma grande sociedade; de todos os seres que compõe o universo como ligados a nós por relações sociais”.

O saber indígena, nesse sentido, compreende que os seres humanos não são detentores da voz ativa no discurso cosmológico, a categoria paradigmática é a de reciprocidade, “comunicação entre os sujeitos, que se interconstituem no e pelo ato da troca”(CASTRO, 2011, p. 72) que pode inclusive ser violenta e mortal, diferentemente das nossas relações de produção com a subordinação da matéria ao desejo e designo humano.

Ao considerarmos as questões enunciadas: que os indígenas estão envolvidos em processos históricos, nos quais o Estado brasileiro tem destacada importância; que os povos ditos autóctones não são naturalmente ecológicos, ao contrário, se constituem enquanto produtores de sentido, divergindo muitas vezes da visão totalizante proposta pela sociedade ocidental, e de que no caso da população Potiguara, a luta pelo reconhecimento implicou num complexo processo de construção de uma identidade indígena, na qual a esfera da escola indígena tem se constituído em importante cenário, partimos, então, para modelar a nossa pesquisa.

Metodologia

Participaram da pesquisa professores e professoras Indígenas Potiguara da rede de educação básica da Região Geoadministrativa (RGA's) de Mamanguape, que envolveu, no caso considerado, os municípios de Baía da Traição, Rio Tinto, Marcação, inclusive as aldeias situadas nos mesmos. O total de sujeitos que participaram da pesquisa foi de 65 pessoas, sendo 47 licenciandos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND/UFCG) e 18 alunos de um Curso de formação continuada no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor/MEC), estando, portanto, todos envolvidos em formação docente. Todos os sujeitos anuíram oralmente com a participação livre e esclarecida na pesquisa⁶.

Cerca de 65% da amostra eram de aldeados e 35% não aldeados. Esta é uma categoria administrativa que busca distinguir os que moram em aldeia daqueles que viveriam no âmbito da cidade. No caso Potiguara, esta classificação embora operacionalizada pelos sujeitos da pesquisa, ao fim, diz pouco da própria dinâmica territorial, pois aldeia e cidade, podem e estão muitas vezes em íntimo processo de modelagem.

Em relação à formação educacional temos 74,97% em formação universitária e 16,83% formados; sendo que, do total, 7,65% são especialistas. Vale salientar que a maioria dos que estão em formação continuada na RENAFOR, são mais qualificados, ainda que formados em sua maioria em cursos de formação em serviço e tidos como cursos “aligeirados”. Quanto à faixa etária, predomina a faixa de 30 a 39 anos (36,92%) e a faixa de 20 a 29 anos (33,84%), seguidas das faixas de 40 a 49 anos (21,53%) e de 51 a 59 anos (6,15%). Apenas uma pessoa não declarou a idade (1,53%). A porcentagem de católicos é de 72,3%,

⁶ A anuência oral tem uma grande importância para as comunidades indígenas, sendo frequente essa prática e tipo de concordância nas pesquisas com essas comunidades.

seguido de 15,38% evangélicos; 10,56% que não declararam a religião e uma pessoa se declarou da religião “SUD/Mormóm” (1,53%).

Como dissemos anteriormente, o nosso contato com os participantes da pesquisa se deu, em vários momentos. Nesse sentido, consideraremos também as observações espontâneas realizadas no cotidiano da sala de aula e em outros momentos, desde que possam nos ajudar na compreensão do objeto da pesquisa.

No primeiro momento da coleta de dados propriamente dita, foi aplicado a todos os sujeitos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)⁷ com a palavra estímulo “conhecimento”, solicitou-se que hierarquiassem as palavras evocadas por ordem de importância e também justificassem a que consideravam como sendo a mais importante. Os sujeitos, depois da atividade da TALP receberam um questionário com uma ficha de caracterização e uma pergunta aberta: “Como as pessoas constroem o conhecimento?”.

De posse do resultado da TALP, foi aplicado posteriormente um *Teste de Centralidade* (TC) com as palavras [no caso categorias semânticas, como se verá adiante] mais recorrentes da TALP, perguntou-se para cada uma delas: “Não se pode pensar em ‘Conhecimento’ sem pensar em _____”. As alternativas para resposta eram: a) Não, não se pode; b) sim, se pode; c) não sei.” Esse teste de centralidade foi aplicado a uma sub-amostra de 42 sujeitos que representa 65% da amostra.

Para aprofundamento da análise dos dados, posteriormente, realizamos ainda dois *Grupos Focais* (GF)⁸, tendo 7 participantes cada, sendo no total 14 sujeitos, o que representa uma sub-amostra com 21,5% dos participantes da pesquisa. Fizemos para composição desses grupos um sorteio aleatório. Esse momento de discussão coletiva foi gravado, com a anuência dos sujeitos, e, depois, transcrito para a análise.

⁷ Para um esclarecimento maior dessa técnica sugerimos a leitura de Nobrega e Coutinho (2003).

⁸ Para um esclarecimento maior dessa técnica sugerimos a leitura de Gatti (2005); Banchs (2005) e Jovchelovitch (2000).

Nas citações das falas dos sujeitos, neste texto, utilizamos da seguinte notação: Fonte de dados (**GF** 1 ou 2: grupo focal 1 ou 2, **Q**: questionário), seguido da letra **S** com o número do sujeito [sendo citados aqui sequencialmente na ordem de ocorrência da primeira aparição neste texto]; sexo (**masc.** ou **fem.**). Por exemplo: GF2, S1, masc. ou Q, S4, fem. Utilizamos da notação XXX, YYY, ZZZ quando eram feitas citações de nomes de pessoas nas falas dos sujeitos.

A análise dos dados foi realizada conforme os diferentes instrumentos utilizados. Para a TALP, procedeu-se com uma análise estatística das palavras mais recorrentes, juntamente com a análise das palavras apontadas como mais importantes pelos sujeitos (ordem de importância). A análise das palavras levou em consideração o estabelecimento de categorias semânticas.

As respostas dos *Testes de Centralidade* foram analisadas pela estatística descritiva, levando-se em conta as porcentagens de concordância. A justificativa das palavras mais importantes, a análise das respostas da pergunta aberta e também os grupos focais de discussão foram tratados pela análise de conteúdo temática (FRANCO, 1986, 2005).

Vale salientar, finalmente, que ao utilizar várias fontes de dados inclusive de técnicas consagradas na TRS em levantar o núcleo central e testá-lo (como a TALP e Teste de Centralidade), não tivemos a intenção, diferentemente da maioria das pesquisas, de utilizar da Teoria do Núcleo Central, como norte interpretativo. Nosso intuito foi trabalharmos com o conteúdo e a estrutura de um modo mais livre, inclusive pautando-se mais em uma abordagem de cunho antropológico ou pelo menos que se aproximasse mais dessa abordagem. Reconhecemos que esse uso de instrumentos, tal como o fizemos aqui, não é comum em nosso meio, mas pareceu-nos promissor. Nosso entendimento e experiência com a utilização do *Procedimento de Classificações Múltiplas* [conferir, nesse

sentido, os capítulos 2, 3, 9 desta obra] em representações sociais nos tem feito trabalhar com a ideia de estrutura da representação social de um modo diferente da trajetória percorrida por Abric na sua tão conhecida Teoria do Núcleo Central.

Resultados

Como vimos anteriormente, temos cinco fontes de dados para análise e discussão dos resultados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o Teste de Centralidade (TC), o Questionário (Q), os Grupos Focais (GF) e a Observação (OB), Como explicitar cada passo da interpretação fugiria ao escopo deste capítulo de livro, convém sublinhar que houve uma concordância geral nos resultados com o uso da plurimetodologia e que os dados serão cotejados na perspectiva de uma melhor exposição dos mesmos, utilizando-se das fontes que mais nos serviram para a análise do objeto em tela. Destacamos ainda que os grupos focais nos possibilitaram um entendimento maior dos movimentos interpretativos e enunciativos dos sujeitos. As seleções, ênfases, questionamentos foram em sua maioria produto da discussão que emergiu nos grupos focais.

Através da *Técnica de Associação Livre de Palavras* com a palavra estímulo *conhecimento* compreendemos inicialmente o universo semântico dos sujeitos e, por conseguinte, o seu universo representacional. Foram evocadas 314 palavras das quais 59,3% (n=186) foram classificadas em 16 categorias semânticas e 40,7% (n=128) corresponderam a palavras que tiveram uma ocorrência inferior a 5 evocações, demonstram, assim, em seu conjunto, uma grande variabilidade de sentidos. É importante sublinhar que entre as 314 palavras associadas, as palavras *escola* e *universidade* apareceram apenas uma única vez cada.

Frequência	OMI inferior a 2,99	OMI superior a 2,99
Superior a 11	30 Sabedoria 17 Inteligência 16 Estudo 13 Comunidade	15 Leitura
De 6 a 11	11 Esforço 11 Pesquisar 10 Experiência 08 Aprendizagem 08 Capacidade	10 Diálogo 09 Conquista 08 Educação 08 Entendimento 06 Compreender 06 Buscar

Quadro 1: Categorias semânticas por frequências e médias de importância associadas a *Conhecimento*. Fonte: dados da pesquisa

A importância do mundo escolarizado pode ser inferida apenas através de outras palavras como *leitura*, *estudo* e *pesquisar*. No entanto, mesmo assim essas foram, quase sempre referidas, nos questionários e nas justificativas das palavras mais importantes da TALP, como uma atividade individual de busca pelo conhecimento, como de responsabilidade do sujeito-aprendente.

Como exposto anteriormente, aplicamos um *Teste de Centralidade* com as palavras [categorias semânticas] mais recorrentes da TALP, com frequência superior a 11 (localizadas na região superior do quadro 1). No quadro 1, acima, no quadrante superior esquerdo, estão as palavras avaliadas pelos sujeitos como mais importantes e com frequências altas⁹, quais sejam: *sabedoria*, *inteligência*, *estudo* e *comunidade*. Algumas dessas provavelmente seriam as estruturadoras dessa representações

⁹ Como uma média superior a média das médias das frequências

social¹⁰ Aplicamos também o *Teste de Centralidade* com a palavra *leitura* (quadrante superior direito), pelo expressivo número de evocações e também porque a fonte de dados *Questionário* sinalizava também para uma possível importância da mesma nessa representação.

Categorias	Aceitação
Sabedoria	62,10%
Comunidade	58,60%
Inteligência	51,70%
Estudo	42,90%
Leitura	34,50%

Quadro 2: Índice de Concordância por Categorias Semânticas.

Fonte: dados da pesquisa.

Como se observa, no quadro anterior, as categorias *sabedoria* (62,2%) e *comunidade* (58,6%) ganham proeminência em relação às demais. São referidas também nos Grupos Focais, nas justificativas das palavras mais importantes do TALP, no questionário, em uma perspectiva de que o conhecimento seja a sabedoria das comunidades indígenas, em contraposição, inclusive, ao saber escolar. A categoria *inteligência* apresenta-se com 51,7% de aceitação, mas é muito mais referida, no discurso dos sujeitos (fontes Q, GF, Ob.) como uma capacidade individual de saber e poder fazer alguma atividade, não ganhando relevo em face da importância conferida à *sabedoria* e a *comunidade*. As categorias *estudo* (42,9%) e *leitura* (34,5%) apresentam um índice de concordância inferior a 50%. Essas categorias, de fato, apesar de mencionadas nos discursos pelos sujeitos não ocupam uma importância fundamental, posto que, como se verá adiante, o *estudo* e a *leitura* parecem fazer muito mais parte da visão escolarizada dos não-indígenas.

¹⁰ Com uma média de importância inferior a média das ordens médias de importância.

São as fontes de dados mais discursivas como o questionário, a justificativa da palavra mais importante e os grupos focais, que nos dão uma melhor compreensão desses dados quantitativos; entre esses, os grupos focais se destacam. Passemos, então, a utilização dessas fontes de dados.

Na perspectiva dos sujeitos, o conhecimento é representado como uma sabedoria coletiva vinculada à prática de gerações, produto de uma relação ativa e construtiva com o meio ambiente e com a própria comunidade, mediatizada em primeira instância pela família, pela comunidade circundante e pelo povo indígena potiguara como um todo.

[...] o conhecimento são saberes de uma família, de um povo, dentro de uma mesma comunidade, né? Que é vivenciado, você convive e vai aprendendo. Você adquire conhecimento com a família, com a comunidade ou mesmo com o povo. (GF2, S1, fem.)

Como vimos na TALP e no Teste de Centralidade, duas palavras entre as investigadas foram consideradas mais importantes: a *sabedoria* e a *comunidade*. Para o professorado indígena potiguara sabedoria se associa ao “saber”, aos “saberes”, ou seja, aos conhecimentos específicos de um povo. Isso inclui atividades como fazer um chá, utilizar uma planta como medicamento, saber fazer um parto, compreender um conflito social, um problema familiar, entre outros, e ter condições de solucioná-los. Isso implica inclusive também a dimensão ética do(s) saber(es), posto que o conhecimento indígena, na sua cosmovisão, sempre é aplicado e deve se pautar em princípios justos ou para o bem. Sabemos que, na teoria das representações sociais, representar significa em grande medida selecionar conteúdos, por em relevo determinadas características a partir da identidade do grupo (MOSCOVICI, 2003,

2012). O que se destaca aqui é que a *sabedoria* agrega o sentido de conhecimentos aplicado. Estamos aqui, ao que tudo indica, diante de uma amplitude maior do sentido de *sabedoria* do que propriamente de uma seleção; isso dos conceitos correntes da sociedade não-indígena e escolarizada.

Na nossa sociedade não-indígena e escolarizada, a *sabedoria* pode ser entendida como o uso sábio, correto, justo do conhecimento para fins proveitosos, na perspectiva filosófica, da ética. Vale salientar que alguns poucos sujeitos com uma mais nítida influência da sociedade não-indígena, vislumbram uma distinção entre *sabedoria* e *conhecimento*, nesse sentido, mas, a *sabedoria* para a maioria é entendida como um conhecimento aplicado de uma comunidade e de um povo. Isso, de certo modo, sinaliza para a dinâmica de mudança das representações sociais, uma vez que alguns sujeitos desse povo começam a representar a *sabedoria* em um sentido mais estrito e muito próximo da noção de *sabedoria* do mundo não-indígena. Subjacente a tudo isso, temos a dinâmica da interculturalidade, produzida aqui também em meio a um processo de escolarização que faz progressivamente convergir o pensamento social indígena para um mundo mais sistematizado, queremos dizer, aristotélico e cartesiano.

É importante destacar que apesar do vínculo social ser pontuado em três instâncias, a família, a comunidade e o povo, é a *comunidade* que serve de referência como pólo aglutinador do conhecimento coletivo.

O conhecimento do povo potiguara não é um todo homogêneo e indiviso. Como são saberes de práticas, das vivências coletivas compartilhadas pelas comunidades, há ênfases em determinados tipos de saberes, a depender das necessidades das aldeias¹¹. Em geral,

¹¹ Aldeia é a denominação adotada, em meio ao processo de reconfiguração do mundo Potiguara, inclusive em meio às lutas pela recuperação do controle do território. Deste modo, aldeia indica aí uma aglutinação de moradias com uma convergência dos moradores a se definirem por uma identidade étnica. Porém, não necessariamente corresponde ao conteúdo que é ou era mais comum, e que indicaria aí uma homogeneidade em termos de práticas e com algum grau de autonomia.

a *comunidade* é entendida como a aldeia da qual os indivíduos fazem parte, diretamente associada ao lugar onde se inscreve a família do sujeito. Nesse sentido, cada comunidade pode produzir conhecimentos específicos, que não são compartilhados pelo povo potiguara como um todo.

Na comunidade, as mulheres têm a prática de catar marisco. Então, elas conhece o horário de pegar o marisco, toda a mitologia. Nós, quando buscamos os mariscos, conseguimos relacionar a hora, se for meio-dia a gente sabe pelo sol, quer dizer, é uma experiência que nós temos. As mulheres de São Francisco têm esse conhecimento? Não. As mulheres da Aldeia Camurupim, da Aldeia Tramataia... elas tem maiores conhecimentos através das suas experiências, das suas vivências... (GF2, S2, fem.)

De um modo geral, o uso das plantas medicinais parece ser o conhecimento mais compartilhado entre eles. Nas observações espontâneas, a referência a esse saber é uma constante nas aulas do PROLIND. Alguns conhecimentos, no entanto, são mais diferenciados e produto de um longo processo de aprendizagem, como no caso das parteiras e/ou mesmo de talentos individuais como no caso dos líderes da comunidade e conselheiros. Os saberes do povo potiguara (e indígena) são também fruto, podemos dizer, da especialização do saber.

O conhecimento da parteira é totalmente um conhecimento que elas ganharam no decorrer do tempo, a cada passo que deram. Hoje nós vemos que não acontece mais isso [...] Já eu não tive esse tipo de conhecimento. (GF1, S1, masc.).

Elas nunca, nunca, nunca estudaram pra pegar menino como falam lá, mas elas já têm mais de 100 partos cada uma. Dona XXX tá chegando nos 200, eu acho, e poucos meninos morreram, porque elas praticavam aquilo. Minha avó conta até que nunca estudou, que ela aprendeu a

fazer parto com Dona XXX, que é a outra parteira, que é a mais velha. Que ela ia com ela, começa a ver como ela pegava os meninos pra fazer os partos, e começou a fazer do mesmo jeito. Então, ela tem esse conhecimento de como fazer o parto e ela nunca estudou, só sabe assinar o nome. (GF2, S2, fem.)

Na minha aldeia mesmo, tinha um senhor, já faleceu a liderança de lá, e ele qualquer coisinha que acontecesse dentro da comunidade ia logo chamar ele, para apaziguar né? [...] Gente, até hoje, eu tô com 42 anos e daquele jeito, feito aquela pessoa sábia, de saber lidar, aquele aconchego nunca vi. Por isso que acho que a comunidade nem tem conflito, quase não tem conflito, porque ficou em respeito à memória a dele. Se lembra de ZZZ como ele agia? (GF2, S1, Fem.)

Há uma convicção muito forte da distinção dos conhecimentos dos indígenas e não-indígenas, destacando-se a sabedoria do povo potiguara como um saber prático e o dos brancos como um saber da escola, universitário ou mesmo científico, que é legitimado na sociedade. Esse conhecimento potiguara é compreendido como um saber que se aprende na convivência de um povo, que, por mais que haja um esforço para a sua apreensão por parte dos que são de fora (*outsiders*), esse esforço será malgrado. Ao ter em vista a teoria de Pierre Bourdieu (1999, 2007), observa-se que esse conhecimento é um capital incorporado, produto de uma relação ativa mediada pela convivência entre os pares, na qual compreendem e enunciam explicitamente que os não-indígenas nunca poderão demonstrar com naturalidade aquilo que é produto de uma vivência familiar e comunitária, mesmo que haja bastante esforço.

Eu tenho um conhecimento, uma forma de conhecimento com meu povo, que por mais que você estude... sobre o meu povo, você não vai ter o mesmo conhecimento

que eu tenho, ou que o meu grupo tem...por mais que estude aqui... porque está dentro da essência de meu povo, da família, da comunidade... [...] ou mesmo o tupi, que é nossa língua... Você pode estudar, estudar, estudar... conhecer todas as regras dele, mas você não consegue dizer, não consegue falar. Por quê? Porque quando a gente passa por isso, tem muita aquela coisa de teoria, que é diferente da prática. Aquele negócio que você, desde que você é pequeno, você é ensinado, ao redor dos pais, que já aprenderam com os pais dele... E assim você também tem que buscar, porque assim a história do seu povo passa, e aí você tem que vivenciar (GF2, S1, fem.)

O conhecimento dos não-indígenas é questionado como limitado por várias razões: a) é um saber de escola e com isso se quer dizer, nas entrelinhas, com um fim em si mesmo; b) é muitas vezes um saber expositivo (da “fala”, de “quem diz”); c) é, por vezes, uma ratificação dos saberes indígenas, mas são os cientistas levam os créditos; d) é superado pelos saberes aplicados, práticos, dos indígenas; e) é míope quanto ao poder da fé e de aspectos místicos que não conseguem explicar. A escola, na perspectiva dos sujeitos ocupa, de todo modo, um lugar importante, mas não preponderante para o povo indígena. Outros povos indígenas compartilham do mesmo posicionamento, como ilustra a seguinte fala de um líder indígena Ticuna: “Muitos parentes não índios dizem que o índio não tem educação. Nós temos educação, sim. Atualmente aprendemos 80% dentro de casa e 20% na escola, para formar um cidadão” (FERNANDES, 2008, p. 143). Talvez esse seja um meio de dizer ao mundo “civilizado” que essa educação escolar, imposta historicamente inclusive, não representa nem pode representar o ideário indígena, mas sim o ideário do colonizador.

As enunciações dos sujeitos, principalmente, nos grupos focais procuram reiterar as diferenças, pontuar as qualidades do grupo, legitimando os seus saberes e procurando deslegitimar os saberes já legitimados dos não-indígenas.

[...] porque não é somente através do estudo, porque tem muita gente, como a gente tava falando, que nunca estudou e tem mais conhecimento e tem muita gente que estuda e não tem conhecimento daquela pessoa que produz o seu [próprio conhecimento] (GF1, S1, masc.)

E não só ter o conhecimento aqui, hoje em dia, o oficial na sociedade, na escola, na universidade. Ficar entre isso! Então, pra nós o conhecimento é além... é o que vê... é o que faz o ser humano... é o que aprende independentemente de estar na escola ou não. (GF1, S2, masc.)

[...] muita gente, não dá, não fala, finge que nem liga... finge que não ouviu ou é mentira...ai depois que vem a ciência comprovar, é que as pessoas começam a ver de fato. Agora nós que não temos estudo, nós estamos falando besteira, mas as pessoas que passam não quantos anos estudando aquilo que diz, ai é verdade, então o poder está mãos “daqueles que diz”... (GF1, S3, masc.)

A gente percebe isso, quando nós vamos pra nos rezar e nós acreditamos que a reza da rezadeira é causa-efeito na nossa vida, e é imediato, quer dizer... Esse tipo de conhecimento, é o conhecimento que o próprio conhecimento científico, muitas das vezes ele não sabe explicar... (GF2, S2, fem.)

A deslegitimação dos saberes indígenas é profunda, terminando por englobar eles próprios, que são desacreditados e desautorizados. As crianças são expostas à crítica nas escolas das cidades, a não ser que encontrem um professor crítico que saiba utilizar de seus conhecimentos prévios. E nem mesmo um médico poupa a crítica, mesmo depois de um tratamento malogrado, consegue conceber que a cura adveio de práticas medicamentosas da cultura desse povo:

[...] e ficou curada, até hoje nunca teve nada: curada! Dez dias depois, ele voltou no médico e o médico fez todos

os exames:

– Tá tudo em ordem!”

– Doutor, essa é uma experiência de índio!

– O que? Você tá louco?” (GF2, S2, fem.)

Vale salientar que a identificação dos sujeitos com o povo e a tradição oral potiguara é tão forte que, mesmo sendo licenciandos, professores da educação básica afirmam: “nós que não temos estudo”, “sem leitura”. Essa cultura da oralidade é quem mediatiza o conhecimento tanto pela exposição falada (explicações, dicas, instruções) como pelos próprios cânticos que também são seus mediadores.

Em algumas sociedades, o conhecimento é construído no dia-a-dia com a comunidade e seus semelhantes, como, por exemplo, nas comunidades indígenas. Outras sociedades valoram o conhecimento científico, adquirindo em escolas e universidades. (Q, S5, masc.)

Enumerando, a partir da interpretação dos resultados, as características referentes à *construção do conhecimento*, podemos destacar que essa seja: a) progressiva temporalmente, fruto de um desenvolvimento (um “crescimento” na linguagem dos sujeitos) por parte do indivíduo e da sociedade, pelo conhecimento acumulado b) construída social e ativamente, sobretudo pelo indivíduo e, em menor escala, pelo grupo; c) reelaborado, na interlocução com outros saberes, inclusive dos não-indígenas pelo indivíduo; d) integral, pois importa a dimensão cognitiva e volitiva do indivíduo e, em menor escala, afetiva para os ensinantes. Importante também a referência: à escola, como instituição promotora do mesmo; à leitura, como processo cognitivo; à internet e ao computador, como outros meios de se adquirir o conhecimento.

Essas características emergem das falas dos sujeitos, em sua maioria, estão imbricadas umas às outras nos seus discursos. Vejamos:

O conhecimento começa na infância através dos pais. A criança quando começa a prestar atenção nas coisas é “automaticamente” manipulada pelos pais e é partir daí que começa a construir seu conhecimento. Os pais que incentivam seus filhos a prestar atenção aos detalhes e a expor suas ideias. São adultos com mais conhecimento. Ao longo do tempo suas ideias, seus atos, seu modo de observar e principalmente a curiosidade vêm se aprimorando e aperfeiçoando. Isso através da escola, das conversas familiares e com amigos, na discussão para trabalho, na internet, na televisão, etc. Enfim, a união de todas essas coisas constrói o conhecimento, que vai se aperfeiçoando de acordo com cada pessoa, pois pessoas que se dedicam em aprender são pessoas com o conhecimento maior” (Q, S6, fem.)

O conhecimento nas pessoas é adquirido através da convivência, das experiências vividas em cada meio social. Assim construindo também as relações, as pessoas, também a todo momento estão trocando o conhecimento que aprenderam durante sua vida, que aprenderam durante sua vida, em contato as vezes até por morar muitas pessoas em um só comunidade. Ali vão acontecendo as mudanças de conhecimento e ao mesmo tempo as trocas de conhecimento (Q, S7, masc.)

Nos grupos focais, chamou-nos a atenção à referência a uma experiência fruto da conjugação entre o conhecimento da tradição indígena e do conhecimento do não-indígena. É, nesse espaço de criação, que emerge a produção de novos conhecimentos. Fernandes (2008, p. 20), pontua que essa forma criativa de se usar uma tradição pode até mesmo servir como “[...] um instrumento de conservação e preservação, mas [também como] uma força propulsora de resistência, habilidade e descoberta de possibilidade de reinvenção da vida”.

Cortei a aroeira, lavei, fiz tudinho. Botei água corrente. Eu fiz. Botei água pra ferver 5 minutos, quando tava fervendo bem muito, tirei e depois joguei... juntei com esparadrapo,

uma gaze... Você tem a lembrança de tudo! Isso era, isso era umas 12 horas, quando foi umas 6 horas da noite, eu fui ver como é que tava. Ele foi perguntando o que eu tinha colocado. Quer dizer, eu tinha o conhecimento, mas eu não tinha a prática né?

[...] Porque assim, o conhecimento pode ser transformado, como a própria cultura, ela é dinâmica... Ela pode ser modificada, através dos conceitos já estabelecidos, porque eu não tinha esse conhecimento, mais trago... dos meus estudos, de escola, de aula...que eu vim aprendendo, que ela vai aprendendo, vai mudando... (GF2, S1, fem.)

A maioria dos sujeitos destaca a dimensão social da construção do conhecimento, e um menor número, pontua apenas à dimensão individual, em especial associando à busca, ao interesse. Ao considerar os resultados provenientes dos grupos focais e as nossas observações cotidianas com o grupo, vale ressaltar que essa ênfase apenas da dimensão individual, retratada em um dos instrumentos de coleta de dados, talvez não represente a totalidade do pensamento dos sujeitos, mas o foco que a construção do conhecimento se dê, em senso estrito, no indivíduo. Tendo em vista o trecho, a seguir, da discussão de um dos grupos focais, ressalta-se que a ambiência social é necessária para a efetivação dos saberes, mas não é suficiente é fundamental que haja também a motivação pessoal e a prática do conhecimento.

Só uma das filhas dela aprendeu. Só eu que tenho esse conhecimento de saber o remédio. Por mais que minha família, minhas irmãs conviveram do mesmo jeito, elas acreditam que seja o remédio certo, mas elas não tiveram essa prática de fazer, de ter um conhecimento empírico, do ponto certo de fazer o remédio. (GF2, S1, fem.)

Como já indicamos anteriormente, a identidade do povo potiguara é fundamental para entendermos a representação social do conhecimento e sua construção. A *escola*, as *leituras* e a *pesquisa* estão presentes, porém muito mais como que vivenciadas como uma presença do outro nas comunidades indígenas. Alguns sujeitos, no entanto, demonstram uma proximidade maior do mundo escolar e universitário, tendo incorporado essas instituições de modo mais abrangente. A profissão professor, no caso considerado, de escolas indígenas também mediatiza essa proximidade, como observamos em suas falas no cotidiano.

As pessoas constroem os seus conhecimentos através de estudos. mas também em nossas aldeias construímos através dos conhecimentos dos mais velhos, ou seja, dos anciões (Q, S8, fem.)

além de frequentar as instituições educacionais os quais ensinam, orientam as pessoas nos estudos, nas pesquisas existe ainda o conhecimento do senso comum. É através desses meios que as pessoas vão construindo seus conhecimentos (Q, S9, masc.)

Discussão

Algumas questões fundamentais emergem dos resultados da pesquisa apresentada. Verificamos que era muito frequente, nos grupos focais, bem como nas observações do cotidiano dos sujeitos, referências às histórias das comunidades Potiguara, através sujeitos-representativos, utilizadas, assim, como argumentos explicativos das discussões. Essas narrativas fazem uma ponte com a tradição de um povo que é anunciado constantemente como coeso e único: o povo Potiguara. Mesmo que compreensões diferentes do objeto em tela emergissem em meio aos discursos, principalmente por parte daqueles que pareciam mais próximos dos não-indígenas, pareceu-nos que face

às variâncias, a estratégia discursiva unificadora se mostrou evidente na afirmação da identidade de um povo, sendo marginais, portanto, as observações que iam de encontro a esse movimento.

Essa apresentação estratégica do grupo através de narrativas unificadoras e atestadoras, constrói um identidade narrativa que (re)coloca constantemente o vínculo maior com o povo indígena contraposto aos não indígenas. A própria noção de comunidade ou de morador de uma aldeia indígena, tal como se apresenta na pesquisa, implica uma concordância “[...] com algo que outras rejeitem e que, com base nessa crença, atestam alguma autoridade” (BAUMAN, MAY, 2010). Essa concordância parece centrada em uma distinção do entendimento do que seja conhecimento para os indígenas e para as comunidades não indígenas, de tal modo que se ressalta a importância da educação na família e na comunidade em detrimento do ensino escolar e universitário, tido muitas vezes como restrito, ainda que legitimado na sociedade.

Os discursos elaborados procuram outra ordem de legitimação, já que os saberes dos não-indígenas já são legitimados, pelas instituições que lhe dão aporte [a escola, a universidade e pela “ciência”], torna-se fundamental demarcar que o conhecimento para os Potiguara são: úteis, produto de uma tradição de um povo, e, muitas vezes, até superiores aos dos não-indígenas. Apesar disso tem-se clareza de que são saberes não-legitimados e isso decorre das relações de poder entretidas desde a história colonial. A legitimidade do(s) saber(es) ocorre, portanto, no seio das comunidades indígenas e, pode, por força das relações assimétricas e ideológicas serem utilizadas pelos outros que lançam mão dos conhecimentos e tem o poder de “falar”. A voz do povo indígena, por conseguinte, é silenciada e usada.

De tudo isso, decorre que a representação do conhecimento para o professorado Potiguara reflete, na linha trilhada por Jovchelovitch (2008, p. 278-279) não apenas uma arena de saber, mas também de Identidades [como uma “arena de entendimento e luta sobre quem ‘sou

e quem somos” (p. 278)] e de Poder “[...]como uma arena desigual de recursos para a ação e realização de interesses” (p. 279)]. Nessa mesma perspectiva, Domingos Sobrinho (2003, p. 63) esclarece que, no estudo das representações sociais, é importante considerar, para além das clássicas perguntas (quem sabe? o que sabe? como sabe? com que efeitos?), a dimensão do poder, no caso: “a partir de que condições sabe?”. No caso considerado, é a longa história das relações travadas desde a colonização que sendo (re)posta cotidianamente ratifica o lugar simbólico ocupado pelas comunidades indígenas como produtoras de conhecimento(s) marginal(is).

Implicações para a formação do professorado indígena e não-indígena

O ingresso das comunidades indígenas nas universidades neste país ainda é incipiente. Segundo Faustino, Novak e Cipriano (2013), temos atualmente cerca de 8 mil estudantes universitários, dos quais 3 (três mil) são professores que estão matriculados em cursos de licenciatura intercultural indígena.

Essa pesquisa pode contribuir para compreendermos não apenas como os potiguara representam o conhecimento, mas também como se portam frente aos saberes dos outros, face a escola, a universidade e a ciência, com todo o seu peso de legitimidade institucionalizada, sobretudo quando os formadores fazem parte dessa cultura do outro lado, que historicamente tem sufocado os saberes tradicionais.

Não podemos desconsiderar o jogo e jugo da ciência e da formação. As escolas indígenas são forjadas, nesse solo arenoso, representando as culturas legitimadas do outro, representando as culturas tradicionais e ressignificadas dos povos indígenas. A dominação se exerce de um lado, a luta pelo empoderamento e a resistência se ergue

de outro. A formação aqui se reveste também de uma luta política. Como ser neutro face à tudo isso? A teoria das representações sociais pode ser um contributo para essa empreitada.

Referências

AZEVEDO, Marta Maria. O Censo 2010 e os povos indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fanny. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. (p. 45-48).

BANCHS, Maria Auxiliadora. Representaciones sociales em processo: su análisis a través de grupos focales. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; BRÍGIDO, Vizeu de Camargo; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 401-423.

BOAS, Franz. **A Mente do ser humano Primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A Natureza em Pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fanny. **Povos indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 69-72.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Poder simbólico, signo hegemônico, e representações sociais. In: CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (Orgs.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003. p. 63-70.

DURKHEIM, Émile. [1895] **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

DURKHEIM, Émile. [1898] **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FERNANDES, Clovés Mariano. Cultura educação e tradição: experiências voltadas ao fortalecimento cultural. In: FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo Muniz. (Orgs.). **Tradição e resistência: encontros de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 142-145.

FERNANDES, Ricardo Muniz. Muitas Histórias. In: FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo Muniz (Orgs.). **Tradição e resistência: encontros de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 11-23.

FRANCO, Maria Laura. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

FRANCO, Maria Laura. P. B. O que é análise de conteúdo. **Cadernos do Programa de Estudos de Pós-graduação em Psicologia Educacional da PUC-SP**, São Paulo, n. 7, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GERLIC, Sebastián; ZOETTL, Peter Anton (Orgs.). **Índios na visão de Índios**: Potiguara. Salvador: Thydêwá, 2011.

GIANNINI, Isabelle Vidal. Os índios e a sua relação com a natureza. In: DONISETE, L.; GRUPIONE, B. (Org.) **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000. p. 181-192.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos na Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAUSS, Marcel. [1924] **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosacnaif, 2003.

MELLATI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MIRANDA, Danilo Santos de. A ação cultural como contato com o outro. In: FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo Muniz (Orgs.). **Tradição e resistência: encontros de povos indígenas**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 9-10.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; LIMA, Aloísio da Silva; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de.; FORTUNATO, Maria Lucinete. (Orgs.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003. p. 67-78.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone; CIPRIANO, Suzan Carneiro Vanfej. A presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no Ensino Superior no Paraná. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 13, p. 69-81, jan. jul. 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana** [online]. Vol.4, n.1, p. 47-77, 1998.

_____. Trama histórica e mobilizações indígenas: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.) **A Presença Indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011. p. 653-687.

RAMINELLI, Ronald J. Nobreza indígena – os chefes potiguares, 1633-1695. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.) **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011. p. 47-67.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento Oficial da Autonomia e da Sabedoria dos Agentes Originários e reorientação do projeto (inter) nacional Brasileiro. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 17-31.

STRAUSS, Claude-Levi. [1962] **O pensamento selvagem**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1989.

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORAS DE SUCESSO NA ESCOLA EM CICLOS¹

Laêda Bezerra Machado²
Williany Fênix de Souza Silva³

Introdução

Estudos já desenvolvidos sobre o sistema ciclos de aprendizagem (MACHADO, 2007; MACHADO; CAVALCANTE, 2009; MACHADO; ANICETO, 2010; MACHADO; SILVA, 2011) revelaram que esse sistema tem sido representado pelos professores das escolas municipais de maneira negativa com a permanência do aluno na escola, mas sem as aprendizagens necessárias ao efetivo

1 Este capítulo decorre da pesquisa Representações sociais e práticas de sucesso nos ciclos de aprendizagem, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico- CNPq. Processo nº305876/2011-2.

2 Doutora em Educação. Professora Associado do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista de produtividade em pesquisa-CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com Recife, PE, Brasil.

3 Aluna do curso de mestrado em Educação da UFPE. Bolsista FACEPE. E-mail. williany.fenix@hotmail.com

progresso. Essas investigações indicaram a necessidade de um maior aprofundamento das questões envolvidas junto a professores de ciclos, para melhor compreender a relação entre representações sociais e práticas.

O presente capítulo, resultante de uma pesquisa iniciada em 2012, analisa as representações sociais de ciclos de aprendizagem de duas professoras bem sucedidas explicitando como essas representações orientam suas práticas. Inicialmente apresenta-se as categorias teóricas que subsidiam o trabalho: ciclos de aprendizagem; representações e práticas sociais; práticas de sucesso escolar e, em seguida, descreve-se o estudo, seus resultados a fim de caracterizar práticas docentes bem sucedidas e suas relações com as representações de ciclos.

Os Ciclos de Aprendizagem

Os ciclos de aprendizagem caracterizam-se como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolares, respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e eliminação da repetência. Seu objetivo é assegurar aos alunos matriculados, na educação básica, a continuidade dos estudos, tratamento pedagógico mais adequado e sucesso escolar.

A trajetória educacional mostra que as primeiras experiências do regime de ciclos no Brasil ocorreram nos anos 1950, do século passado. Elas tinham intenções de limitar ou até mesmo eliminar a repetência. Nos anos 1980, os ciclos foram utilizados como tentativa mais justa para resgatar a função social da escola, desse período destaca-se a experiência do estado de São Paulo, o ciclo básico de alfabetização.

No final dos anos 1990, a aprovação da atual LDB, preocupação com o fracasso e correção do fluxo escolar, impulsionaram vários entes federativos a implantarem políticas que viessem a combater esses problemas. Assim, desde o final do século passado os ciclos

vêm se consolidando no país. Cabe considerar, no entanto, conforme Mainardes (2009) que apenas cerca de 20% dos alunos do ensino fundamental estão matriculados em escolas organizadas em ciclos.

A Secretaria de Educação do município de Recife, na gestão 2001-2004 substituiu a organização do ensino fundamental em série, pelo regime de ciclos. Desde este período o Ensino Fundamental está dividido, segundo a referida proposta (2002) em: primeiro ciclo, com duração de três anos e três ciclos subseqüentes, com duração de dois anos. Nessa nova configuração das turmas nas escolas da rede municipal, cada ciclo deve funcionar como uma teia entrelaçada, onde os conteúdos não se extinguirão em si mesmos, mas serão relacionados e articulados uns aos outros. A proposta da rede (2002) preconiza que cabe aos professores organizar a prática pedagógica, selecionar conteúdo e planejar atividades numa perspectiva interdisciplinar. Nos estudos já desenvolvidos sobre ciclos nessa rede fica evidente a face negatizada da proposta para os professores (MACHADO, 2012). A investigação da qual decorreu este capítulo preocupada com essa representação contraproducente da proposta de escola ciclada, que mais dificulta do que favorece a aprendizagem dos alunos, focaliza o sucesso escolar, ou seja, procura identificar práticas docentes bem sucedidas e suas relações com as representações sociais de ciclos de aprendizagem desses professores.

A Teoria das Representações Sociais

Na sociedade vive-se exposto a uma infinidade de informações que afetam os sujeitos e que por serem desconhecidas, busca-se entendê-las de diversas formas, utilizando diferentes estratégias. Desse processamento de informações surgem “universos consensuais”, significados vão brotando e sendo difundidos construindo assim teorias do senso comum, que são partilhadas e dão identidade aos grupos.

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici, em 1961, e tem oferecido elementos para a compreensão de diferentes objetos de diferentes campos. O referencial prioriza o conhecimento e as experiências do indivíduo com a realidade e parte do pressuposto de que essas formas de interpretação se articulam e orientam as práticas sociais.

A relação práticas e representações sociais, sutil e complexa, transversaliza a teoria. Moscovici (1978), na obra original, ao analisar como o leigo se apropria do conhecimento científico, mostra como esse saber é incorporado e se cristaliza na consciência do sujeito e dos grupos, transformando-se em representação social. Conforme o autor, esse saber plasmado nas interações e comunicações sociais, vai se expressar nas formas compartilhadas de expressão dos grupos. Isto quer significar que as representações mediam, orientam as práticas. Jodelet (1984) reconhece essa relação representações sociais e práticas ao afirmar que o objetivo dessa forma de conhecimento compartilhado é:

[...] compreender e explicar fatos e idéias que povoam o universo da vida, ou que nele surgem, atuar sobre e com pessoas, situar-nos em relação a elas, responder às perguntas que nos coloca o mundo, saber o que significam as descobertas científicas e o devenir histórico para a conduta de nossa vida [...] em outros termos trata-se de um conhecimento prático da realidade. (JODELET, 1984, p.360).

Em outro escrito, Jodelet (2001) reitera que as representações sociais são saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. Esclarece que qualificá-las como saber de prático implica dizer que “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais”

(p. 48). Em sua clássica obra sobre as representações da loucura de uma comunidade no interior da França, Jodelet (2005) revela que as práticas são determinadas pelas representações.

As representações sociais constituem, conforme Abric (1994), um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e práticas dos sujeitos. O autor considera as representações como uma visão funcional do mundo, que permitem ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (ABRIC, 2000, p.28). Abric (2000) assevera que toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais.

Pode-se assim admitir que as práticas sociais são os reflexos dos significantes sociais da representação, logo, concorda-se com Rouquette (1998, p. 43), ao afirmar que as representações sociais e práticas se influenciam reciprocamente. Para o referido o autor: “[...] convém tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Os primeiros estudos experimentais de Abric, aos quais se refere Sá (1996) já deixavam claro que é a representação da situação que determina o comportamento. Abric (2001) partia da hipótese geral de que os comportamentos dos sujeitos não eram determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação. Para sistematizar as finalidades próprias das representações sociais, Abric (2000) atribuiu-lhes quatro funções essenciais, quais sejam: saber, identitária, orientação e justificadora. Conforme o autor, as representações têm a função de saber, pois permitem compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável

e compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; têm a função identitária, porque permitem situar os indivíduos e os grupos no campo social permitindo, assim, a construção de uma identidade; têm função de orientação, pois intervêm diretamente na definição da finalidade da situação determinando, portanto, o comportamento e as ações dos sujeitos; e têm função justificadora, visto que elas intervêm, também, na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas em uma dada situação.

Os argumentos teóricos e evidências empíricas dos estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais convergem para o fortalecimento da ideia de que as representações determinam as práticas sociais. Na pesquisa que estamos desenvolvendo e neste texto, que traz seus achados parciais, reafirma-se o pressuposto de que as representações sociais determinam as práticas docentes bem sucedidas de professores.

Práticas de sucesso escolar

O sucesso escolar na produção científica é reconhecido como categoria complexa que só pode ser compreendida de maneira contextualizada. Como afirma Lahire (1997), as interpretações sobre o tema se enfraquecem quando sua interdependência com a realidade social é desconsiderada. Em relação às práticas docentes de sucesso, os estudos não pareceram abundantes na literatura. Alguns trabalhos como os de Pimenta (2002); Rios (2002); André (1992); Monteiro (2006); Martins Junior (2009); Carmo; Chaves (2001), Utsumi (2005) forneceram elementos para melhor compreender como a temática vem sendo tratada.

Uma primeira aproximação com a literatura confirma o já afirmado por Pimenta (2002). Segundo a autora, estudar boas práticas

ajuda a caracterizar melhor o que se denomina um bom professor e contribui para valorizar o trabalho docente. Rios (2002) concorda que, a partir da variável desempenho do professor, é possível reorganizar o fazer pedagógico, analisando ideias pré-concebidas, certezas pedagógicas infalíveis e delineamentos do currículo. A seguir apresenta-se uma panorâmica preliminar dos estudos sobre práticas de sucesso escolar.

Através de estudo do tipo etnográfico André (1992) mostra exemplos que focalizam situações do cotidiano escolar e suas contribuições para o redimensionamento da prática pedagógica. A autora nos apresenta três pesquisas realizadas em escolas de anos iniciais: Kramer e André (1984); André e Mediano (1986) e André (1986).

Em estudo sobre o trabalho de professoras que obtinham sucesso na alfabetização de escola pública, Kramer e André (1984) revelam a complexidade de se definir práticas bem sucedidas. A partir da experiência, mostram como sucedidas práticas mais “tradicionais” de boas professoras, àquelas mais criativas e estimulavam à participação e imaginação das crianças, além das que combinavam uma forma mais “convencional” com situações de estímulo à inventividade e à participação. O estudo ilustra que não há um modelo único de prática bem sucedida.

Pesquisa etnográfica sobre a relação entre prática pedagógica e desempenho escolar das crianças das camadas populares, desenvolvido por André e Mediano (1986) na periferia do Rio de Janeiro, constata que um projeto pedagógico na perspectiva de Paulo Freire aliado a uma boa relação escola/comunidade contribui para o desenvolvimento de práticas de sucesso.

Monteiro (2006) deu ênfase aos mecanismos da produção do sucesso escolar a partir da experiência de quatro professoras

alfabetizadoras, em São Paulo. A autora mostra a articulação entre saberes e práticas das alfabetizadoras bem sucedidas sinalizando uma diversificação de estratégias de ensino entre elas, mas que foi notória a criação de rotinas e rituais no trato aos conteúdos e desenvolvimento das atividades de todas elas.

Martins Junior e Lima (2009) investigaram os saberes docentes de professoras de sucesso no meio rural de uma escola pública de Minas Gerais. Os resultados reafirmaram que a experiência das professoras se apoia na em saberes éticos, políticos e de ensino. Ampliaram a discussão teórica sobre os saberes explicitando, os saberes éticos, referentes à dimensão dos valores desenvolvidos pelas professoras junto aos alunos, famílias e comunidade rural.

Carmo e Chaves (2001) analisaram as concepções de aprendizagem construídas por alfabetizadoras bem sucedidas. Revelaram que essas docentes procuravam valorizar as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento. Aspectos como autonomia grupal, conhecimentos prévios e contextos sociais das crianças eram considerados pela professora.

A investigação de Utsumi (2005) focalizou aos saberes e práticas docentes de seis professoras consideradas bem-sucedidas de escolas públicas e privadas. Conforme a autora, elas são assim denominadas porque exercem uma prática reflexiva, consideram os alunos e suas necessidades específicas. Para superar os desafios e desenvolver uma prática bem-sucedida, as professoras mobilizam competências, técnicas, habilidades, conhecimentos, saberes e estratégias de combate o fracasso escolar.

A literatura sobre práticas de sucesso revelou a dificuldade de se definir o que sejam essas práticas, uma vez que os critérios de escolha dos profissionais entre os pesquisadores se diversificam. Contudo, nota-se a presença de um critério comum em todos os estudos: os professores

com boas práticas revelam compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Também não se percebeu que o sucesso docente fosse tratado de modo dissociado do espaço ou contexto dessas práticas. Constatou-se, ainda, que esses estudos fundamentam-se em teorias diversas com ênfase na discussão sobre os saberes docentes. Como métodos de estudo dessas práticas foi comum nos trabalhos à utilização da observação aliada a instrumentos como entrevistas e histórias de vida. Esse estudo bibliográfico preliminar revelou uma concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste do país, achado que contribui para reforçar a relevância da proposição aqui posta.

Metodologia

Por se admitir que as práticas expressam os sentidos e significados atribuídos aos objetos, ou seja, de representações sociais, optou-se pela abordagem qualitativa. O campo empírico foi constituído por quatro escolas com mais alto IDEB-2009 na rede municipal, duas estavam localizadas na RPA-3⁴ e duas na RPA-6⁵. Os procedimentos utilizados foram: observação, questionário e entrevista. O estudo foi desenvolvido em duas fases. Na 1ª fase foram selecionadas as escolas para observar professores com práticas de sucesso. Para isto solicitamos a equipe gestora que indicasse um (a) professor (a) que tivesse uma prática diferenciada, de bons resultados. Desse modo chegou-se às quatro professoras participantes. Eram todas mulheres e estavam na faixa etária de 30 a 42 anos, duas lecionavam no 1º ciclo e duas no 2º ciclo. As professoras eram formadas em Pedagogia, duas possuíam especialização e uma cursava pós-graduação. Estavam com mais de dez anos na função docente e já atuaram tanto na rede pública como

4 Na RPA-3 as duas escolas obtiveram respectivamente notas: 5.7 e 5.5.

5 Na RPA-6 as duas escolas obtiveram respectivamente notas: 5.3 e 5.1.

privada. Foram realizadas duas observações em cada uma das quatro turmas, totalizando 32 horas. Ao final das observações, pediu-se a cada professora que respondesse a um questionário socioeconômico.

Após análises dos registros das observações e questionários, selecionou-se as professoras que mais atenderam aos critérios em relação ao sucesso e que fizeram parte da 2ª fase da pesquisa: Regina e Daniele⁶. A primeira atuava no 1º ano do 1º ciclo, uma turma de 22 alunos na faixa etária de seis a sete anos de idade. A docente estava com 43 anos de idade, concluiu a graduação em Pedagogia e pós-graduação em gestão da educação. Atuou como docente durante 17 anos em escola particular e há três anos trabalha na rede municipal. A segunda, professora Daniele, lecionava no 2º ano do 1º ciclo, uma turma de 25 alunos na faixa etária de sete a oito anos. A docente estava com 28 anos de idade, concluiu a graduação em Pedagogia e cursava pós-graduação em Educação Especial. Há dez anos atuava em duas redes de ensino, sendo sete anos na condição de estagiária e três anos como professora efetiva da rede municipal.

As práticas das duas professoras foram observadas durante 120 horas consecutivas cada uma. A escolha de apenas duas docentes responde a natureza do objeto investigado, um fazer pedagógico de sucesso, bem como a necessidade de contato mais intenso com essas professoras a fim de melhor explicitar ou esclarecer o caráter funcional das representações sociais, ou seja, como elas orientam suas práticas.

A técnica utilizada para analisar os registros das observações e depoimentos das entrevistas foi a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004). A Análise de Conteúdo é recomendada quando se deseja ir além dos significados imediatos, leitura simples do real, conteúdo manifesto e explícito. Submeteu-se o material coletado (registro das observações e entrevistas) a uma pré-análise e, posteriormente, procedeu-

⁶ Os nomes são fictícios.

se à realização das interpretações e inferências. Para apresentação dos resultados utilizou-se o tema como unidade de registro.

As representações sociais e práticas de sucesso nos ciclos de aprendizagem

Os resultados dos registros decorrentes das observações foram organizados em três categorias, a saber: a) **Dinâmica e interações desenvolvidas na sala de aula**; b) **Conteúdos e atividades desenvolvidas pelas professoras** e c) **Avaliação da aprendizagem**. Nos limites deste capítulo serão exploradas a segunda e a terceira categoria.

Conteúdos e atividades desenvolvidas pelas professoras

Notou-se que ambas as professoras possuíam um planejamento de ensino previamente elaborado, os conteúdos eram selecionados de acordo a proposta curricular e adaptados ao perfil da turma.

Segundo a professora Regina, planejar é fundamental para garantir um bom aprendizado, seu planejamento tinha duração mensal sendo flexível a adaptações que consideravam o desempenho da turma, dificuldades materiais e infraestrutura da escola. Isso pode ser constatado algumas vezes durante as observações quando a professora teve que modificá-lo devido a alguns problemas. Exemplos foram visíveis nos dias da aula de informática, em que a professora planejou fazer pesquisas na internet e não tinha conexão, outro dia a escola foi assaltada e os ladrões levaram parte dos computadores, o que a impediu mais uma vez de por em prática o que havia planejado. Em outro episódio a professora entregou uma tarefa para ser xerocada e a escola não dispunha de tinta, o que impossibilitou a reprodução da atividade,

que teve de ser copiada nos cadernos pela auxiliar da educação infantil, enquanto a docente promovia uma roda de leitura.

No tocante ao trato aos conteúdos e atividades desenvolvidas, a professora Daniele também assumia uma postura de valorização do planejamento. Afirmou planejar semanalmente construindo uma sequência didática contextualizada e flexível. Revelou que o docente só consegue improvisar, diante de uma situação inesperada, se tiver planejado anteriormente. Para ela o planejamento garante o bom desempenho da aula e estimula o respeito e a atenção dos alunos, que percebem quando o professor não planeja.

A valorização do planejamento, assumida por ambas as professoras, revela uma consonância entre suas representações e práticas, pois a proposta dos ciclos de aprendizagem pressupõe a construção de programas integrados que se preocupem com a promoção e aprendizagem dos alunos, currículo claro, explícito e flexível. Admite-se que essa postura das docentes frente à sistematização e planejamento das aulas concorre para que sejam reconhecidas como professoras de sucesso escolar nos ciclos de aprendizagem. A esse respeito Monteiro (2006), em estudo sobre o tema, também constatou que o planejamento do trabalho coletivo e individual favorece o desenvolvimento de práticas de sucesso na escola pública.

Quando se teve a oportunidade de observar uma sequência de aulas nas duas turmas, percebeu-se uma continuidade nas atividades. As professoras sempre faziam menção ao conteúdo da aula anterior. Isso também foi visto no momento da correção das atividades de casa e execução das atividades de classe, as docentes procuravam elaborar atividades de forma a contemplar o conteúdo trabalhado em sala para garantir o aprofundamento do conteúdo. Dentre os conteúdos foi notório o privilégio dado pelas duas professoras à disciplina de linguagem.

A professora Regina, em todas as aulas observadas, realizou a leitura e interpretação de textos e atividades de apropriação de leitura. Procurava trabalhar a leitura e escrita de forma interdisciplinar, associando-as a conteúdos de matemática, ciências e estudos sociais.

A professora Daniele, embora priorizasse o ensino de linguagem, dava importância aos conteúdos de matemática. Sempre trabalhava leitura e interpretação de textos e problemas matemáticos. Essa professora procurava trabalhar os conteúdos buscando aproximá-los da realidade dos alunos.

[...] como tarefa de casa pede que os alunos desenhem o caminho que fazem de casa para escola. Esclarece que quem não quiser desenhar pode fazer um roteiro contando como se faz para chegar de sua casa até a escola. (Trecho da 3ª aula da Profª Daniele).

Os recursos didáticos utilizados por ambas as professoras durante as aulas envolviam tecnologias e metodologias semelhantes. Foi comum às duas professoras utilizarem o livro didático como ferramenta de apoio. Além disso, a professora Regina costumava utilizar outros livros de contos, fábulas e poesias. Toda a aula fazia uma ou mais leituras de histórias, além de debatê-las com os alunos. Havia um rodízio de livros de literatura em sua turma. Para exemplificar, trechos do registro de uma de suas aulas:

O rodízio de livros com os alunos funcionava mais ou menos assim: a professora traz da biblioteca, eles escolhem um livro para folhear e, seguindo a orientação da docente, tentam interpretar as imagens e ler as palavras. Depois disso, trocam entre si. Depois, começam a trocar os livros entre si. (Trecho da 6ª aula da Profª Regina).

Era frequente o desenvolvimento de atividades no laboratório de informática e sala de vídeo. É importante ressaltar que as crianças

eram orientadas, nunca ficavam livres para essas atividades. Antes da exibição vídeos a professora mostrava aos alunos às informações técnicas e, ao fim da exibição, promovia um debate. Segundo Regina, o filme constitui uma boa opção para tratar da realidade de forma lúdica. O trecho do registro a seguir ilustra a conduta da professora:

A professora leva os alunos para sala de vídeo. Lá todos se acomodam. Antes de iniciar a exibição a professora diz quem é o autor do filme, quem foi o estúdio que produziu e do que se trata [...] se era dublado, qual o idioma original e outros aspectos técnicos a ele relacionados. A outra parte do debate girou em torno da moral do filme, amizade e trabalho em grupo. (Trecho da 6ª aula da Profª. Regina).

A professora Daniele também fazia uso adequado de tecnologias, porém de forma mais diversificada. Trabalhava com jogos, brincadeiras, recursos tecnológicos, filmes e livros de histórias. Durante as observações presenciou-se apenas uma atividade no laboratório de informática. O trecho seguinte ilustra a situação:

Vocês vão assistir a um vídeo que orienta sobre como utilizar o Google mapa... Chegando à sala de informática, a professora passa o vídeo no data show, e em seguida pede que formem duplas para trabalhar. (Trecho da 3ª aula da Profª Daniele)

A referida professora durante as aulas costumava fazer leituras de histórias sugeridas pelos alunos e por iniciativa própria. Tinha o hábito de ler para os alunos no início e ao final de cada aula, sempre antes de ler as histórias perguntava se sabiam de que se tratava a história, autor e personagens, utilizava-se do mesmo procedimento quando exibia um filme. Assim como a professora Regina, Daniele, dava informações técnicas e promovia debates a partir do assunto do filme. Gostava de trazer jogos relacionados ao conteúdo. Segundo ela,

o uso do jogo didático ajuda o aluno a entender o conteúdo de modo mais significativo. Alguns trechos do registro de suas aulas ilustram essa prática:

[...] a professora diz que vai fazer um jogo e anuncia o bingo das palavras... Ela começa a entregar as cartelas para composição das palavras explicando como devem jogar. Os alunos dizem que já sabem como fazer. (Trecho da 1ª aula da Profª Daniele).

Lançar mão de tecnologias como jogos, computador, filmes e vídeos em suas práticas revela por parte dessas professoras uma preocupação em proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais expressiva, apoiada na vivência do conteúdo estudado através de jogos, brincadeiras e manuseio de aparelhos tecnológico que buscam facilitar essa aprendizagem.

Outro ponto que se destacou das práticas dessas professoras foi o modo como lidavam com a diversidade e níveis de aprendizagem das turmas. A turma da professora Regina possuía 22 alunos e alguns ainda não haviam se apropriado da leitura e escrita, uns conseguiam formar sílabas, mas não palavras, outros apenas reconheciam letras do alfabeto e havia aqueles em nível mais avançado. No entanto, ao longo das observações percebeu-se que a turma evoluía, alguns já conseguiam copiar do quadro para o caderno sem dificuldades. A professora Regina conhecia a diversidade do grupo e procurava trabalhar com todos eles, elaborava atividades diversificadas contemplando esses diferentes níveis. Algumas vezes presenciou-se ela trazer de sua casa atividades já impressas e ter uma atenção especial para com aqueles com mais dificuldade. Por exemplo, em uma ocasião a secretária da escola veio buscar uma parte da turma para fazer exame de vista e a professora aproveitou para atender esses alunos com mais dificuldades.

Em relação à turma da professora Daniele, não se observou grande diversidade de níveis de aprendizagem. Era uma turma de 2º ano do 1º ciclo e a maioria já conseguia ler textos e escrever frases. Aqueles que apresentavam mais dificuldades, segundo a professora, eram decorrentes da falta de empenho nas aulas e do grande número de faltas. As atividades elaboradas pela professora Daniele eram idênticas para toda a turma. Percebeu-se que quando os alunos apresentaram dificuldade, ela usava atividades extras e os acompanhava individualmente. Durante as observações também ficou claro o crescimento dessa turma, a professora exercitava bastante a leitura e com isso os alunos liam melhor a cada aula.

A esse respeito Monteiro (2006) ressalta que um atendimento pedagógico que prioriza a diversidade é importante para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras bem sucedidas.

As professoras estabeleceram uma articulação entre a diversidade dos alunos e o acompanhamento familiar. Segundo elas, os alunos que estavam em melhor nível tinham esse acompanhamento. Em estudo sobre escolarização nos meios pauperizados Zago (2000) ressalta a importância do acompanhamento da família e figura materna para o sucesso escolar.

Em síntese, com a categoria - **conteúdos e atividades desenvolvidas** – depreende-se que as professoras que desenvolvem práticas de sucesso escolar valorizavam do planejamento compreendendo-o como flexível e contextualizado; a continuidade dos conteúdos como critérios para a elaboração das atividades; privilegiavam ensino da linguagem; utilizavam recursos tecnológicos diversos e reconhecem a diversidade dos alunos prestando-lhes um atendimento individualizado. Essas práticas se mostraram afinadas com a proposta de ciclos de aprendizagem caracterizada como possibilidade de reorganização do tempo e espaço escolar; respeito aos processos individuais de aprendizagem e tratamento pedagógico mais apropriado.

Avaliação da aprendizagem

Como os ciclos de aprendizagem prevêem mudanças no processo avaliativo, um de focos, ao se analisar as práticas bem sucedidas nesse sistema, foi observar como se dava o processo de avaliação da aprendizagem nessas turmas.

Não se percebeu nas práticas das duas professoras referências a provas, testes ou avaliações visando à atribuição de notas ou conceitos. Elas procuravam incentivar a construção do conhecimento, bem como acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades elaborando questões diferenciadas para o grupo. Nesse acompanhamento costumavam ir às bancas perguntando sobre as dificuldades para a resolução das tarefas, além de prestarem atendimento individualizado aos alunos com mais dificuldades.

A professora Regina aproveitava o momento da aula de informática para atender os alunos de forma mais particular, enquanto a turma estava no laboratório ela chamava esses com dificuldades e os auxiliava. Outro momento utilizado para avaliar era durante as correções individuais das lições de casa. A professora sempre que pedia interpretação de texto, chamava os alunos à sua mesa e verificava como respondiam. Sobre a avaliação geral da aprendizagem do grupo, afirmou ficar atenta à participação dos alunos nos debates, autonomia, resolução das tarefas e domínio dos conteúdos para ter mais segurança ao avaliá-los.

A prática avaliativa da professora Daniele era semelhante à de Regina. Em vários momentos fez atendimento diferenciado, como correção individual das atividades de casa, costumava chamar os alunos à sua mesa para explicar sobre seus acertos e erros. Quando se tratava de texto, pedia que lessem para que ela escutasse e, quando se tratava de problemas matemáticos, pedia que dissessem como chegaram

ao resultado. Daniele revelou estar atenta a interação, participação e autonomia dos alunos na resolução das atividades.

Para ilustrar o que se afirmou acima, seguem trechos do registro das aulas das duas professoras em que essa preocupação com avaliação formativa ficou mais evidenciada:

Como você está fazendo a tarefa? Está difícil? Precisa que eu explique melhor? Quer que eu lhe ajude? Muito bem! Estou gostando de ver! Você está no caminho certo. Continue assim! (Trecho da 2ª aula da Profª Regina).

[...] Você está conseguindo, quer que eu lhe ajude em alguma coisa? Qualquer coisa é só me chamar, não tem que ter vergonha. (Extrato da 2ª aula da Profª Daniele)

Pelo exposto, ressalta-se a semelhança no processo avaliativo das duas docentes, um processo avaliativo que se considerou de cunho formativo bem de acordo com a proposta dos ciclos de aprendizagem. Conforme a proposta (RECIFE-2002), a avaliação formativa busca detectar dificuldades suscetíveis à aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Seu foco está no processo de ensino aprendizagem. Através desse tipo de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática se ajuste às necessidades dos discentes durante o processo.

A professora Regina revelou que, com os ciclos não existem mais prova ou nota, o que tem sido pouco aceito pelas famílias, que sentem falta desses “documentos”. Informou que sem a ajuda da família o trabalho fica mais difícil. Reconheceu que faz algumas atividades, nas quais coloca alguns comentários, atribui nota (mesmo que não utilize na caderneta) e envia aos pais a fim de contar com seu apoio. No entanto, reforça que sua avaliação não está centrada nessas atividades, mas no processo demonstrado pelos alunos. Revelou-se a

favor da avaliação formativa, ao afirmar: [...] Nota não avalia ninguém [...] você vê se a criança é capaz ou não é no cotidiano. (Profª Regina).

Insiste que sempre avaliou o processo, mas sente que as famílias não estão acostumadas com o sistema de ciclos, por isso utiliza-se desse procedimento para chegar até elas. As declarações da professora Regina sobre sua prática de avaliação estão muito próximas do constatado por Guerra e Machado (2011), ao analisarem as representações sociais de avaliação processual de professoras dos anos iniciais da rede municipal do Recife. Conforme afirmam, as professoras avaliam formalmente os alunos com notas ou provas para atender as exigências dos familiares que ainda não estão acostumados com o novo sistema de organização da escola do Recife.

A professora Daniele, por sua vez, revelou entender e ser favorável a nova proposta avaliativa dos ciclos de aprendizagem. Reconheceu que em nenhum momento atribuiu notas ou conceitos, avaliando o processo, os avanços diários de seus alunos. A referida professora concorda com a não reprovação, ao afirmar:

[...] eu concordo com o ciclo na questão de não reprovação por que... Não é porque hoje meu aluno não se saiu bem que isso queira dizer que no ano que vem vai ser do mesmo jeito. Profª Daniele.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, para ambas as professoras, a avaliação é representada como um processo contínuo de diagnosticar dificuldades, obstáculos e avanços. Compreende-se que essa representação se afina com a proposta de ciclos de aprendizagem, que pressupõe a construção e efetivação da aprendizagem, currículo claro, respeito à diversidade, avaliação processual dos alunos.

Apesar das dificuldades e complexidade evidenciadas na literatura sobre o que sejam práticas de sucesso, em resposta a proposição posta no início deste capítulo é possível caracterizá-las como preocupadas

em garantir a efetiva aprendizagem dos alunos. Essa preocupação das professoras foi manifestada através das seguintes práticas: manutenção de relações interpessoais amistosas entre o grupo; estabelecimento de uma rotina de trabalho; valorização da sistematização e planejamento das aulas; uso de recursos e estratégias metodológicas variadas; respeito e apoio a diversidade dos alunos e prática avaliativa identificada com a concepção formativa. Esses elementos comuns às práticas das duas professoras guardam estreita relação com o que proclama a proposta de ciclos, vigente na rede municipal do Recife (2002).

Após concluir as observações, realizou-se uma entrevista em profundidade com as duas professoras a fim de captar suas representações de ciclos de aprendizagem e implicações dessas representações para o sucesso de suas práticas. Nos seus depoimentos as professoras evidenciaram que a proposta de Ciclos de aprendizagem possui elementos que, ao mesmo tempo potencializam ou inviabilizam o sucesso escolar e que, apesar de algumas adversidades, elas buscam continuamente garantir o êxito de suas práticas.

Nos depoimentos as duas professoras enfatizam que a proposta dos ciclos de aprendizagem consiste na possibilidade da continuidade da aprendizagem. Segundo elas, isto é positivo, pois o aprendizado se dá de forma processual e não em tempo predeterminado. Consideram que o princípio da continuidade permite acompanhar os alunos por um tempo maior tornando os professores mais atentos às necessidades de cada aluno, seu potencial, necessidades e particularidades. Evidenciaram que a proposta de ciclos constitui-se como diferenciada, sobretudo, devido à possibilidade de continuidade que enseja:

[...] dá uma continuidade na aprendizagem dos alunos [...] o ciclo contribui quando nos dá possibilidades de prestar atenção nas peculiaridades de cada aluno. Prof^a Regina.

[...] é como se fosse uma continuidade da aprendizagem, certo? Num é um processo que começou em um determinado tempo e acaba em outro [...] É... trabalhar no ano seguinte o que ele não conseguiu trabalhar no ano anterior [...]. Prof^a Daniele.

Outro potencial da proposta de ciclos é o estímulo ao trabalho coletivo. Para as docentes, a escola deve promover momentos de trocas de experiências entre os professores para que eles pudessem partilhar suas vivências. Afirmam que o trabalho coletivo fortalece a proposta e contribui para obtenção de sucesso. Mas, admitem que ainda é difícil trabalhar em grupo.

Um planejamento coletivo e contínuo é considerado pelas profissionais como importante. Regina faz menção ao conselho de ciclo como esse lugar de troca de saber e compartilhamento de experiências. Essa referência da professora ao conselho de ciclos como espaço propício ao crescimento e trabalho coletivo na escola, nem sempre tem logrado êxito. Em estudo sobre o tema, Machado e Silva (2011) constataram que, embora as professoras em seus discursos valorizem o conselho de ciclos como espaço coletivo, na prática elas se revelaram como espaços mais burocráticos do que pedagógicos. Também, Monteiro (2006) reconhece o potencial do trabalho coletivo na escola como elemento que concorre para o sucesso escolar. Em pesquisa sobre saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas mostrou que a prática alfabetizadora bem sucedida alicerça-se, dentre outros, no planejamento coletivo do trabalho pedagógico.

Por outro lado, as professoras fazem algumas restrições à proposta de ciclos. Regina comentou sobre a não retenção. Salientou que se a turma fosse acompanhada pelo mesmo professor ao longo do ciclo, a proposta teria mais sentido e seria possível dar continuidade ao trabalho com os alunos que apresentam mais dificuldades. As entrevistadas destacam como aspectos que influenciam negativamente

o sucesso escolar nos ciclos o não atendimento por parte do governo para com as necessidades específicas da escola e falta de atendimento mais ágil às suas demandas. Além disso, referem-se à falta de tempo para planejar as ações, admitem que a aula-atividade⁷ não é uma realidade nas escolas municipais. Afirmaram:

Você vê nas propagandas políticas que a Prefeitura vem avançando... Aí mostra tudo bonitinho, [...] mas não há [...] uma supervisão maior, não há um comprometimento maior pra se resolver os problemas necessários de cada escola com rapidez [...]. Prof^a Regina.

[...] na prefeitura do Recife, a gente tem aula-atividade só de fachada, mas a gente não pode parar uma hora. A gente não pode parar trinta minutos pra poder planejar [...]. Prof^a Daniele.

Quando questionada sobre suas práticas de sucesso Regina reconhece que tem percebido os avanços da turma e de cada aluno em particular. No entanto, admite que poderia melhorar seu trabalho. Assume a importância da autoavaliação não só parte do aluno, mas também do professor que também deve se autoavaliar. Ressalta a importância da formação continuada e considera a atualização do professor como fundamental para que ele possa lidar com a diversidade na sala de aula.

A professora Daniele reconheceu contribuir para o sucesso dos alunos porque é neles que foca o seu trabalho. Para garantir o sucesso cultiva a afetividade e assim consegue conquistar a turma. Além disso, procura valorizar os conhecimentos prévios do grupo que, de acordo com a professora, já traz conhecimentos sobre os conteúdos,

⁷ A lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece que os professores da educação básica, devem ter um terço da carga horária do docente (33%) destinados a atividades extraclasses, como planejamento de aulas, correção de provas e qualificação profissional. O não cumprimento desta lei continua sendo alvo de debates e reivindicação dos docentes da rede municipal do Recife-PE, com ocorreu no início do ano letivo de 2013.

porém, se encontrar um ambiente desfavorável à aprendizagem, sem valorização da cordialidade, não consegue aprender. Essa postura de reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos foi observada nas aulas de ambas as professoras. Carmo e Chaves (2001) também constataram que valorizar as ações das crianças, considerando-as como construtoras de seu conhecimento favorece o sucesso escolar.

As professoras destacaram a importância do planejamento para o alcance de um bom resultado, as duas afirmaram que o planejamento é essencial para o bom andamento escolar. A professora Daniele, destaca sua importância, preocupando-se em contextualizar os conteúdos e trabalhar de maneira interdisciplinar. A professora Regina enfatizou o planejamento para o bom andamento das práticas. Reconheceu sua importância, porém, admitiu que não pode ser estático, mas flexível devido aos improvisos que acontecem no percurso. Destacou ainda que são as situações inesperadas que a faz se sentir capaz.

Quando se referiram ao diferencial de suas práticas, as professoras valeram-se de repostas distintas. Confirmando o que já haviam dito, a professora Regina revela que sua prática bem sucedida é fruto de sua paixão pelo que faz e da sua capacidade de enfrentar desafios. A professora Daniele afirmou que o diferencial de sua prática está no uso das tecnologias. Garantiu que o uso de jogos, vídeos e outros recursos diversificados, aliados ao ensino contextualizado e a interdisciplinaridade, tornam a aprendizagem mais significativa e favorecem o seu sucesso como professora.

Ambas as professoras representam a avaliação de forma processual e contínua. A professora Regina diz que avalia seus alunos pelos avanços diários, avanços referentes à autonomia, interação e habilidades desenvolvidas. Para ela a prova não é uma boa ferramenta de avaliação, pois, não se avalia o desempenho de um aluno em um dia ou com uma determinada atividade. O acompanhamento contínuo é

fundamental para se fazer uma avaliação justa. Daniele, por sua vez, ressalta a importância da professora acompanhar sua turma. Preocupa-se com a descontinuidade do processo na rede municipal e admite que uma professora que desconhece o processo de um aluno com dificuldades, não vai se preocupar em saber seu histórico escolar e social terá dificuldades de desenvolver uma prática que se volte para o sucesso.

Percebeu-se uma convergência entre os resultados das observações e entrevistas com as duas professoras. Nas suas falas elas revelaram representações sociais bastante positivas da organização escolar em ciclos de aprendizagem. Demonstraram reconhecer o potencial e limites da proposta para garantir o sucesso escolar. Apesar dos limites que enfrentam nas escolas, as docentes deixam claro que: relações interpessoais pautadas no respeito; sistematização e planejamento das aulas; enfrentamento dos desafios comuns às escolas públicas e preocupação com uma avaliação formativa contribuem para que sejam reconhecidas como profissionais que desenvolvem práticas diferenciadas, preocupados em garantir o sucesso escolar.

Considerações finais

As práticas bem sucedidas foram localizadas nas escolas com base em indicações da gestão aliadas a observações do fazer pedagógico das professoras em sala de aula. Durante as observações foi possível verificar ou não se a indicação da gestão se confirmava. Nesse sentido reforça-se que o critério da indicação constitui-se como insuficiente e limitado para se identificar e analisar práticas de sucesso na escola.

Apesar das dificuldades e complexidade evidenciadas na literatura e com o trabalho empírico pode-se caracterizar as práticas bem sucedidas como preocupadas em garantir a efetiva aprendizagem

dos alunos. Essa preocupação foi manifestada pelas professoras através das seguintes ações: manutenção de relações interpessoais amistosas entre o grupo; estabelecimento de uma rotina de trabalho; valorização da sistematização e planejamento das aulas; uso de recursos e estratégias metodológicas variadas; respeito e apoio a diversidade dos alunos e prática avaliativa identificada com a concepção formativa. Esses elementos comuns às práticas das duas professoras guardam estreita relação com o que proclama a proposta de ciclos de aprendizagem vigente na rede municipal do Recife.

Constatou-se uma convergência entre o que dizem e fazem as duas professoras em sala de aula, do que se permite inferir que elas possuem uma representação social positiva e produtora da proposta de ciclos de aprendizagem. Essa representação concorre para a efetivação de um fazer pedagógico que busca o sucesso escolar. As professoras bem sucedidas revelaram uma representação positivada dos ciclos de aprendizagem, de escola e do trabalho que desenvolvem o que parece propiciar o seu sucesso profissional e êxito escolar das crianças. Fica então reafirmado que as representações sociais são muito mais que enunciados sobre a realidade, elas são organizadoras e determinantes para as ações e práticas dos sujeitos.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, Alves. Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

ANDRÉ, Marly E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 28-39, jan./mar. 1992.

ANDRÉ, Marly E. D. A.; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.73, p.6-11, nov./dez. 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Edições 70. Lisboa-Portugal, 2004.

CARMO, E.R.; CHAVES E.M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 33-40, 2001.

COLL, C. S. **A aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula que espaço é esse?** 10. ed. Campinas. SP: Papirus, 1996.

GUERRA, G.K.S. MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, jun. 2011.

HADDAD, L; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Diálogo Educacional**, v. 11, p. 15-35, 2011.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

_____. Représentations Sociale: Phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. **Psychologie Sociale**. Paris Presses Universitaires de France. 1984, p 357-358.

KRAMER, S., ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, R. C. P; FERNANDES, M. C. S. G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 215-225, set./dez. 2008.

MACHADO, Laêda Bezerra. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.14 n.2 p. 186-201, jul./dez. 2012.

_____. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, p. 111-128, 1º sem/2007.

_____; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, 2010.

_____; SILVA, W. F. **Representações sociais e práticas sociais: um estudo sobre os conselhos de ciclos nas instituições escolares**. Relatório Final. PIBIC- UFPE, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS JUNIOR, Gentil. **Saberes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental rural resiliente – Norte de Minas Gerais**. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

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

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. São Paulo. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Histórias de vida de professoras bem sucedidas como fundamento de organização de políticas educativas de formação de alfabetizadores. In: **I Congresso Internacional em Educação Escolar**, 2006, Araraquara. Necessidades emergentes da sociedade do conhecimento para a formação do educador: mitos e desafios, 2006, p. 1-9.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

RECIFE. Prefeitura Municipal. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife - PE: Secretaria de Educação, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 39-46.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. **Olhar de professor**, México, v. 8, n. 2, p. 107-123, 2005.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jun. 2000.

A FUNÇÃO DE RESISTÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO PSICOSSOCIOLÓGICA

Erika dos Reis GusmãoAndrade - UFRN¹

Este nosso texto será norteador por algumas reflexões que temos feito no campo da formação docente a partir do referencial da Teoria das Representações Sociais (TRS) e uma de suas funções: a função de resistência. Esta relação nos foi evidenciada em estudo feito na Região Metropolitana de Natal com professores em diferentes momentos do processo formativo sobre suas representações sociais do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, vamos nos localizar diante da TRS na busca de compreender de um lado, como se articula com a construção identitária de professores e, conseqüentemente, como interferem em suas práticas e, por outro lado, as contribuições para as discussões e reflexões sobre a formação docente. Assumimos um texto de caráter mais ensaístico e menos empírico, na tentativa de melhor nos aproximarmos da

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ergandrade@ufrnet.br.

compreensão sobre a função de resistência das representações sociais em contextos de formação, nos quais se propõe favorecer uma mudança na construção representacional dos participantes em relação à determinado objeto.

Entendemos ser a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) um referencial a partir do qual podemos compreender como se constroem os objetos simbólicos como este com o qual estamos lidando. Compreender as relações entre a prática constituída de professores e as novas construções teóricas advindas do processo formativo, nos possibilita refletir sobre os encaminhamentos teórico/metodológicos do mesmo, abrindo espaço para uma análise mais profunda de sua contribuição para a melhoria das práticas de professores e para a constituição de suas identidades docentes. Entendemos a construção identitária, é necessário dizer, como um processo complexo e em constante movimento no confronto entre as exigências do fazer profissional e as concepções constituídas sobre tal fazer (REY, 1997).

Concordamos com Rey (1997, 2003, 2004) quando afirma ser a subjetividade um sistema complexo constituído permanente e interrelacionadamente pelas dimensões individual e social que se constroem de forma recíproca, ao mesmo tempo em que cada uma é constituída pela outra. Concordamos ainda com o autor que “a subjetividade social e a individual são momentos distintos de um mesmo sistema” (2004, p. 145). Em sua teoria (2003), Rey tece algumas considerações sobre as lacunas encontradas em estudos que usam o aporte da Teoria das Representações Sociais, chamando atenção para a ausência de estudos que busquem compreender a influência das emoções na produção das representações sociais, chamando atenção para o caráter subjetivo das representações sociais.²

² Neste trabalho o autor faz referência a alguns aspectos que precisam ser aprofundados nos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, são eles: a relação entre a compreensão de realidade e

Tal reflexão nos chama a atenção, pois colabora para pensarmos como o campo representacional se institucionaliza, impedindo a mudança, condição essa muito similar ao que foi definido por Bauer (1998) como função de resistência, e que aparece em nosso estudo na dificuldade de configuração imagética do campo representacional (objetivação). Sendo assim, me parece correto afirmar, junto com Rey, que, as representações sociais são além de produções discursivas, uma organização simbólica de sentidos para um determinado grupo.

Precisamos encontrar formas de nos relacionar e agir que se coadunem com a organização de nossa subjetividade individual, mas que também não se choquem com as relações que estabelecemos no contexto social, subjetividade social. Temos assim, trocas simbólicas que constituem a característica histórica da subjetividade, na qual nos construímos e construímos o meio simultaneamente. Desta forma, supera-se a dicotomia entre o externo e o interno, tomando-os como constituintes de um único processo de apreensão e compreensão do mundo, onde o modo de olhá-lo, o modo como este se apresenta ao indivíduo e quais significados lhe são dados, serão definidores da ação. Concordo com Fernando Rey quando diz que

[...] la subjetividad es la constitución de la psique en el sujeto individual, e integra también los procesos y estados característicos a este sujeto en cada uno de sus momentos de acción social, los cuales son inseparables del sentido que dichos momentos tendrán para él (REY, 1997, p. 107).

Poderemos dizer, então, que a subjetividade é componente da construção das representações sociais, pois, é esta, uma forma de

sua produção subjetiva; o alcance do processo de subjetivação no processo de produção da representação social; a relação e constituição entre sentido e significado na representação social; a dimensão emocional na construção representacional. Consideramos a pertinência das observações, no entanto, devido ao objetivo desse texto, deixaremos para discutir alguns dos aspectos levantados em outro momento.

conhecimento que possibilita o entendimento do mundo e a ação dos sujeitos sobre o mundo. Esse reconhecer (entendimento e prática) são alicerçados na organização entre velhos e novos conteúdos, velhas e novas informações. O processo representativo se dá de forma individual e social, num movimento de trocas intra e interindividual, através da integração dos sujeitos aos diversos grupos nos quais ele é um igual e um diferente ao mesmo tempo. Conforma-se assim, sua identidade, construído que se modifica ao longo da vida do sujeito a partir das suas diversas, maleáveis e até contraditórias vivências, mas tendo sempre uma coerência interna.

[...] Então, a forma como cada sujeito (especificamente e em relação ao lugar social que está ocupando) organiza esse material, ou seja, a forma subjetiva em que se dá essa organização, é parte ativa na construção de uma representação. Assim, o estudo de uma representação social, dessa forma específica de conhecimento, deve buscar a compreensão dos processos intra e interindividual que estão acontecendo ao mesmo tempo em determinado contexto histórico e social (ANDRADE, 2003, p. 64).

No movimento representacional de apropriação do novo acomodando-o ao antigo, os professores retiram o que lhes é mais ameaçador das novas ideias que lhes são apresentadas. No caso do nosso estudo, todas as ideias referentes à destituição do “poder” tradicionalmente instituído ao professor a partir de sua função, fazendo-o se aproximar do lugar do aluno, como também aprendiz nesse processo, são colocadas num limbo. Tal limbo se configura numa dificuldade de construir uma imagem representacional que incorpore tais elementos, criando uma distorção imagética do objeto em questão, o novo ser da docência. Esse isolamento de tais características é próprio do representar, se apropriar do novo fragmentando-o, tornando-o inteligível, aceitável e, principalmente, não ameaçador.

Tem-se assim, um processo de ancoragem, tornando inteligível para esses professores os novos modelos de ensinar e aprender, e com isso um novo modelo do que é ser professor. Desta forma, identidade de tais professores é, por eles e para eles, posta em evidência, no entanto, constatamos nas observações, uma enorme dificuldade destes professores em ser, no fazer, o professor que se queriam no pensar. Denota-se, portanto, a dificuldade de objetivação desse novo ser no fazer.

Ou seja, os professores se deparam com dificuldade de transformar as suas práticas pedagógicas cotidianas para que se coadunem com aquele modelo de docente que aprenderam, nos cursos de formação, ser o correto. Tal dificuldade gera uma enorme angústia e que, muitas vezes, desestabiliza-os levando-os a uma culpabilização sobre a não mudança de seu fazer. Evidencia-se aqui o dilema vivido por eles entre um ser docente referenciado em um lugar de empoderamento, de acordo com certa concepção do que é ser professor, que lhes é muito familiar e lhes dá certo prestígio em seu espaço de trabalho. E outro ser docente, tendo como referente uma outra concepção de docência, que tem como base a disponibilidade absoluta para o aprender, reconhecendo sua incompletude e a necessidade constante de novas aprendizagens.

Entre esses dois modelos de docência, para os professores, há um enorme abismo pois, para se constituir no segundo, é necessário abandonar completamente o primeiro. É justamente nesse abandono e no vir a ser (ou seja, em ainda não sendo, nada sou), que se configura a grande fonte de ansiedade, exigindo uma proteção que não permita o desconfigurar da identidade constituída até a possibilidade de apropriação dos novos elementos identitários para a docência – a função da resistência entra em ação.

Ao tentarmos compreender esta grande dificuldade de objetivar modelos já identificados e compreendidos como ideais, chegamos a uma outra característica das representações sociais que é a função de saber, articulada com a de orientação das condutas. Esse novo saber precisa compor o quadro cognitivo a partir das trocas sociais, fazer e saber indissociavelmente. Na linguagem pedagógica, trata-se da articulação da reflexão com a prática, tornando as novas ideias em guias de ação.

Essa articulação entre a ancoragem e a objetivação, se torna mais lenta devido a outra função das representações sociais, já encontrada por Martin Bauer em seu texto “A popularização da ciência como imunização cultural”: a de resistência (BAUER, 1994). Tal função ocorre justamente quando há perigo para a identidade coletiva. Assim, é um processo de resistência o fato dos professores excluírem do campo representacional sobre o seu ser e o seu fazer, aquilo que rompe com o que é desse ser e desse fazer (concepções mais antigas). Tal processo possibilita a ancoragem, constituindo uma imunização cultural, impedindo que a identidade já estabelecida se rompa, causando danos ao grupo. Sendo assim, as representações sociais, são guias de ação e influenciadores de nosso pensar, mas também se constituem em nossos limites, estruturando a nossa cognição e nosso comportamento, nos fazendo resistir ao novo, às mudanças. Por isso, os professores ancoram, mas tem dificuldade de objetivar.

Assumimos que esse achado se constrói de encontro com muitas argumentações de teóricos que trabalham com a Teoria das Representações Sociais, mas queremos alertar para o contexto de conflito epistemológico vivido devido ao enfrentamento de novas aprendizagens que exigiam a reformulação intensa das concepções construídas pelos professores sobre o que são, o que fazem e que lugar social ocupam. Tal situação move emocionalmente os envolvidos, evidenciando a forte relação entre a construção representacional

e a identidade social, ou seja, a expressão emocional dos conteúdos representacionais, campo que ainda precisamos nos aprofundar, mas carente de estudos, como nos chama atenção Rey (2003) ao fazer referência aos estudos de Gerard Duveen sobre as representações sociais de matemática de crianças, com enfoque para o desenvolvimento das representações.

Voltando a sobre como constroem as representações, parece então, impossível mudar as práticas e condutas de tais professores. Mas isso não é verdadeiro. A resistência existe como forma de proteção grupal, como barreira a modismos que possam interferir letalmente para a identidade coletiva. Tem-se um processo de multiplicação da imagem, difundindo-a em vários contextos, um processo de imunização cultural, enquanto o grupo se apropria do novo e o integra a sua rede sentidos. Como diz Bauer (1994, p. 234-235), no texto já citado,

O efeito da resistência é a diversidade do domínio público, a medida em que novas ideias são acomodadas de forma específica. Em relação ao processo histórico, os efeitos da resistência constituem-se em um processo de realimentação para o contexto de produção do conhecimento.

Sendo, assim, um processo de reconstrução da identidade e de proteção do grupo, a resistência pode favorecer a objetivação, pois sinaliza ao grupo a necessidade de mudanças em seus guias de ação. No nosso caso, em contextos de formação docente, isso poderia ser conseguido através de processos de formação continuada, na qual seria possível a articulação reflexiva e crítica entre a prática instituída e os novos referentes teóricos, possibilitando objetivar novas condutas e de pensar a realidade (fazer pedagógico), abrindo espaços para a reformulação identitária dos docentes. O que provocaria, consequentemente, novas práticas. No entanto, alertamos que isso deve

nos levar a pensar em modelos de formação continuada que não repitam os formatos da formação inicial, baseados em concepções conteudistas e descontextualizadas, mas que construam uma concepção formativa tendo como referência as necessidades dos contextos de atuação, suas dificuldades e necessidades, além disso, que considerem a capacidade autoformativa dos envolvidos.

Concordamos com Nóvoa, em seu texto os professores e sua formação (1992) quando diz que a formulação da identidade docente se articula no tripé do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional, possibilitando uma reconstrução das experiências vividas e assim, a mudança. Isso só é possível a partir de um trabalho coletivo, numa perspectiva continuada de formação, na qual o enfrentamento da racionalidade técnica possibilite aos docentes instrumentos para lidar com as características inerentes a sua profissão, sejam elas: imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidades, dilemas, conflitos e instabilidade (CONTRERAS, 1997). Na construção deste processo identitário são necessários a adesão aos princípios, valores inerentes ao projeto que se quer implementar; ação demarcada pelas decisões tomadas em prol deste novo projeto e que demandam posições pessoais e profissionais; e a autoconsciência produzida a partir da *reflexão-ação-reflexão*.

O espaço de formação inicial é onde se desencadeia todo o processo. Este deve ser um lugar de produção e resignificação dos saberes que envolvem a formação dos professores, aglutinando-os aos conhecimentos para e seu fazer exigidos. Gerando-se uma visão de totalidade, tomando consciência das raízes das práticas instituídas, dos seus desdobramentos e implicações, das suas origens. Possibilita-se então, a crítica e a avaliação da prática reconstruindo-a, superando a perspectiva de meras competências, que embute em seu conceito a polissemia fluída que é geradora de desvalorização dos saberes e dos conhecimentos necessários ao fazer docente.

As representações sociais estabelecem, assim, uma função simbólica, social e subjetiva, criando uma imagem sobre a realidade, estabelecendo um sentido, levando as pessoas a encontrarem um lugar para si e para os outros perante o novo, através de um senso identitário com seu grupo. Outra função estabelecida é de constituir-se, tanto quanto percepção como quanto ação, guiando nossas estruturas simbólicas e subjetivas. É assim, “atividade e resultado que conduz múltiplas identidades de um mesmo objeto em contexto de pluralidade cultural” (BAUER, 1994, p. 231).

Essa função da resistência foi por nós identificada, nas classificações dos professores, nas quais aparecem vestígios da teorias sobre o ensinar e o aprender, reorganizadas, reagrupadas e redefinidas de forma a “caber” dentro de suas possibilidades de abertura para novas concepções que se confrontam com o seu entendimento do que seja e de como se deva conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as ideias sobre as mais recentes concepções deste processo, que permeiam os discursos educacionais atuais, foram classificadas pelos professores em um campo representacional diferente daquele composto de conteúdos referentes aos modelos por eles entendidos, como do professor. Desta forma, ancoram as novas ideias sobre o ensinar e o aprender, desvinculando destas os componentes que pudessem causar danos à construção antiga sobre a identidade de grupo, numa forma de “imunização cultural”, contra o que pode se tornar uma fratura em suas concepções sobre o objeto (BAUER, 1994). Evidenciando o caráter emocional da constituição da representação social, sua dimensão subjetiva.

Através da resistência o grupo transforma o objeto e o faz através de associações entre a estrutura da imagem, os processos de comunicação, a construção dos sentidos e as relações na comunidade social, modificando seu conteúdo durante sua circulação no domínio

público, identificando-o com os valores e concepções que são verdadeiros para este grupo. Desta forma, as representações sociais, ao influenciar o modo como pensamos e agimos também se tornam nossos limites, pois estruturam nossa cognição e nosso comportamento, funcionando como mecanismo para resistir às investidas externas. Ao mesmo tempo, por ser uma forma de saber, de compreender a realidade que se apresenta (ABRIC, 1998), as representações sociais sinalizam para o grupo a necessidade de mudanças, contudo resguardando a sua autonomia.

Entendemos assim, no caso do nosso estudo, que a função da resistência aparece ao neutralizarem as inovações simbólicas, através de sua ancoragem em formações tradicionais, das novas concepções entre o ensinar e o aprender trazidas pelos cursos de formação ou pelas propostas oficiais de educação. Criam assim, um “sistema cultural imunizante” (BAUER, 1994, p. 252), constituindo-se em uma modificação do objeto, multiplicando-lhe a imagem na medida em ele é difundido nos vários contextos. Isso evidencia uma condição importante para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos grupos sociais, em nosso caso, pelos professores de ensino fundamental da Região Metropolitana do Natal. É necessário levar em conta a diferença entre as intenções da fonte divulgadora e a recepção dos grupos, sendo assim, a resistência, é um fator de criatividade e diversidade do próprio grupo a ser considerado e não uma deficiência de apropriação que deva ser superada.

A construção de uma representação social do processo de ensino-aprendizagem num estudo com base em facetas, como ocorreu no nosso (*magistra-mater, magistra-magister e aprender*) (ANDRADE, 2003), demonstra a resistência deste grupo diante de novas concepções educativas, evidenciando sua diversidade no entendimento das mesmas, nos sentidos que lhes são atribuídos e nas funções que lhes são definidas,

mais ainda, faz emergir um conhecimento acerca do objeto divulgado que resguarda sua identidade enquanto grupo e sua autoridade sobre suas práticas.

Vemos aqui uma contribuição à Teoria das Representações Sociais e desta à área da Educação, visto que, a partir da empiria, foi possível aglutinar às funções propostas por Abric (1998) uma nova atribuição para as representações sociais, através da articulação entre a função identitária e a teoria da resistência (BAUER, 1994). Compreende-se assim, que a função da resistência constitui-se um aspecto da função de perpetuação da identidade do grupo que as representações sociais têm.

Uma segunda contribuição, de caráter prático, diz respeito à questão da construção identitária docente, pois neste estudo se pode constatar que ela se constitui entre e na relação com **modelos antagônicos**. Será muito relevante para as instituições formadoras compreender esse momento identitário, tendo em vista a elaboração de políticas de formação.

Cumpramos apontar outra contribuição deste estudo para as políticas de formação. Percebe-se que a situação vivenciada da formação continuada explicita um maior conflito entre a prática instituída e a teoria aprendida. Este conflito favorece a objetivação, razão pelo que sugerimos que a formação continuada deve ser o melhor caminho para a qualificação docente e a busca do sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao assumirmos o caráter ensaístico desse texto, buscamos fazer um exercício de compreensão sobre um fenômeno representacional em construção para um determinado grupo, o que nos evidenciou a força da dimensão emocional na construção da representação social enfatizando o caráter subjetivo da mesma. Mais ainda, nos fez deparar com um processo de construção subjetiva sobre o fenômeno em foco, articulada a uma identidade social forjada nos

contextos de produção da profissão, de seus sentidos e significados, a partir do contexto do campo profissional e em confronto com as novas aprendizagens da formação. Essa busca de compreensão nos leva a necessidade de aprofundamento de estudos para além desse texto, mas fundamentais para a construção da Teoria das Representações Sociais numa perspectiva verdadeiramente psicossociológica.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.188-203.

ABRIC, J. C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In:_____. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 59-82.

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

ANDRADE, E. R. G. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C. DOMINGOS SOBRINHO, M. **Representações Sociais**: teoria e pesquisa. (Orgs.). Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2003b. p. 85-100.

ANDRADE, M. A. A. de. A identidade como representação e a representação como identidade. In MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 141-149.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência da Representações Sociais. In: JOVCHENLOVITH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 229-257.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência da Representações Sociais. In: JOVCHENLOVITH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 229-257.

CARVALHO, M. R. F. As Representações Sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C. DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 17-30.

CONTRERAS, D. J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

JODELET, D. **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. La Representacion Social: fenomenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia social II**. Madri: Paidós, 1985.p. 469-494.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. **Les Représentations sociales**. Paris, PUF: 1989.

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

MOSCOVICI, S. La fin des représentaions sociales? In: AEBISCHER, V. et al. **Idéologies et représentations sociales**. Suíça: Delval, 1991.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução. Pedrinho A Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S.; HEWESTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. **Psycologia sociale**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

REY, F. G. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, F. G. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROAZZI, A. 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 multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, [S. l.], n. 1, p. 1-27, 1995.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 3-25.

VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EM PSICOLOGIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fatima Maria Leite Cruz - UFPE

Maria de Fátima de Souza Santos - UFPE

Introdução

Este capítulo traça algumas considerações teóricas acerca do fenômeno da violência, em diálogo com estudos empíricos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Destacamos que as pesquisas elencadas e as que servem de escopo às reflexões aqui apresentadas foram realizadas e/ou orientadas pelas autoras, acrescidas de outras investigações em que elas participaram como examinadoras das bancas de defesa dos referidos trabalhos. Estas pesquisas tiveram distintos objetos de estudo. No entanto, nos chamou a atenção que, independente do objeto de análise, havia justificativas e argumentos que se referiam: a) às situações de violência atribuídas à pobreza, aos pobres e às famílias

pobres consideradas “desestruturadas”¹; b) à atribuição de culpas à escola e aos professores pela violência e/ou pela não intervenção em suas expressões.

Nos vários estudos foi adotada a perspectiva plurimetodológica: Questionários de Associação Livre - QAL, hierarquização de palavras, desenhos, entrevistas e grupos focais, com participantes de distintos grupos etários: estudantes – crianças, adolescentes e jovens, e professores- adultos. Os QAL de cada estudo apresentavam termos indutores diretamente relacionados aos objetos em foco; na hierarquização se orientava a adoção de critérios de importância decrescente na atribuição da posição ou notação. As associações livres foram submetidas ao software EVOC no tratamento dos dados construídos, juntamente com a análise temática segundo Bardin (2004) e os resultados parciais apresentados aos participantes da etapa subsequente. Nos grupos focais se fazia a devolução aos participantes desses resultados e, ao mesmo tempo, tal procedimento alimentava o debate deste momento.

Na análise e interpretação do conjunto de falas dos vários estudos a leitura flutuante e transversal dos achados, na tentativa de captar os eixos temáticos de sentidos em relação ao novo objeto que foi configurado nesta sistematização. Após nos sentirmos impregnados pelos conteúdos dos textos levantamos unidades temáticas cujos sentidos permitiram categorizações.

Nossa intenção é contribuir com o debate acerca da gênese e das expressões da violência na educação escolar e, em particular, subsidiar a formação de professores, porque compreendemos que a escola se constituiu como campo de algumas dessas investigações. Além disso, os professores que atuam nessas escolas foram os participantes

¹ Compreendemos que os participantes das pesquisas viam como “desestruturadas” as famílias que se constituem com arranjos diversos e diferentes do modelo patriarcal que modelou a visão de família no Brasil.

dessas pesquisas e, através dos mesmos, foi possível compreender as expressões e as várias concepções da violência que circulam no âmbito social. Como os professores são os sujeitos formadores das novas gerações e profissionais de conhecimento especializado, no seu fazer docente lidam com as várias dimensões da integralidade humana, entre as quais, a dimensão interativa relacional presente na violência.

Embora a violência seja tema de muitas pesquisas há várias décadas (SPOSITO, 2001; ABRAMOVAY, 2008), os estudos aqui enfocados atestam a pertinência de novas investigações, considerando-se que, na atualidade, devido ao extenso quantitativo e à gravidade dos sujeitos que são atingidos, ela é considerada endêmica pelo campo da saúde e já colocada como problema de saúde pública (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005). No Brasil, o aumento do número de casos fatais por violência registra, desde a década de 1980, superioridade em relação a várias doenças (MINAYO; SOUZA, 1998) e, na década de 1990, a violência assumiu, devido as suas proporções, o destaque das preocupações no debate nacional.

Como se vê, é a pluralidade dessas questões que transitam no cotidiano docente, embora o fenômeno da violência seja controverso e distinto da agressividade adaptativa da espécie humana. A argumentação, adotada ao longo do texto para explicar a violência, se situa na perspectiva psicossocial, compreendendo que as interpretações acerca da violência são construídas por grupos e interesses diversos e na escola é ainda mais difícil o acesso às raízes e às bases em que ela se firma, porque as relações interpessoais são permeadas por conflitos, impasses e tensões próprias das relações institucionalizadas hierárquicas e revestidas de jogos de poder. Além disso, situamos a violência a partir da análise das dimensões econômica, ética e moral, como tão bem explorou Kant de Lima (2000).

Embora reconhecendo que houve avanços quando a violência atual é comparada com os níveis alarmantes que atingia no início dos anos 2000, sabe-se que, em Pernambuco, território geopolítico das pesquisas em tela, as vítimas preferenciais pertencem à população jovem, sobretudo, a juventude pobre, colocando o Estado nos primeiros lugares do danoso ranking nacional da violência (9º lugar em 2012, em relação ao número de homicídios - 48 para cada 100 mil habitantes - e 4º colocação entre as 27 unidades da Federação, quando se computa os índices gerais de violência em suas várias modalidades de expressão), segundo o mapa da violência (WAISELFISZ, 2012). Esta situação ainda é preocupante na medida em que os dados em 2011 nos assustam quando contabilizamos que ocorreram 150 assassinatos de mulheres e 1716 casos de violência doméstica em Pernambuco (WAISELFISZ, 2012).

De modo particular, destacamos que o interesse por estudos acerca da violência e suas relações com a educação escolar é também justificável porque, de modo recorrente, ela tem assumido um lugar de destaque no debate educacional, na mídia impressa e televisiva, nos assuntos cotidianos das conversas da população. Mais ainda vemos que a violência é salientada e discutida quando os episódios envolvem jovens de classe média e alta e os “[...] segmentos privilegiados da sociedade, nos seus diferentes espaços de atuação: na família, na escola ou na rua” (CAMACHO, 2001, p. 125). Ou quando se observam manifestações de violência entre meninas, o que denota a relação estereotipada da violência e as questões de classe social e gênero, associadas em exclusividade ao masculino e suas expressões culturais de virilidade.

Assim, entendemos que a violência é um tema transversal à educação e aos professores em função do papel formativo da integralidade humana que a escola defende o que, certamente, move a reivindicação, frequente, por medidas de prevenção e intervenção.

Outro aspecto a considerar é a estrutura normativa e hierárquica dos sistemas da educação escolar, que, por esta natureza, sugere uma dinâmica continuada e permanente de conflitos e confrontos interpessoais.

Dessa maneira, vários são os aspectos que tornam a escola e os professores sujeitos preferenciais nas considerações da Psicologia sobre a violência como objeto de pesquisa conforme o elenco a seguir:

- a) as escolas são microculturas expressivas da realidade social (FORQUIN, 1993), e a análise das relações e de suas práticas sociais podem ser reveladoras de modos de vida, crenças, costumes e hábitos que são compartilhados por diferentes grupos (JODELET, 2001), como se tem na análise dos objetos investigados pela Teoria das Representações Sociais;
- b) os professores são expostos continuamente às expressões de violência protagonizadas no cotidiano das escolas e demais instituições educativas e, muitas vezes, estes fatos são por eles interpretados como singulares a um contexto, portanto, dissociados da conjuntura violenta da sociedade (CRUZ, 2006);
- c) agressões verbais, intimidações, brigas, depredação, que eram os habituais indicadores de violência nas escolas, tornaram-se secundários diante do que é divulgado na mídia, hoje, em relação às disputas territoriais do tráfico; a comercialização e uso de drogas; marcadores explícitos de homofobia, racismo e uma gama de desrespeito às diferenças, como também foi encontrado por Charlot (2005) e Dubet (2008), nas escolas francesas;
- d) os professores são formadores de opinião e, em tese, representantes da autoridade institucional. Entretanto, de modo subliminar, eles são esvaziados desta condição, porque os alunos através da mídia e da valorização social das profissões

percebem que a escola é desqualificada enquanto instância de preparação para o mundo do trabalho e que os seus professores também o são, porque, diante da velocidade das mudanças no conhecimento e com a adoção das tecnologias, os conteúdos da escolarização são considerados obsoletos, assim como os valores que a escola e os professores disseminam;

e) eles são requisitados para apresentar respostas formativas e imediatas nas situações de indisciplina e violência em sala de aula e, muitas vezes, se sentem despreparados para estas intervenções (BELÉM, 2008). Os professores experimentam intenso stress, lidam com agressões físicas que testemunham ou são vítimas e, por tal situação, o adoecimento e a sensação de mal-estar já se configuram como uma categoria de análise da profissão docente (FONSECA, 2008; CODO, 1999);

f) não é raro que os professores não diferenciem violência das condutas agressivas de acordo com sua natureza, temporalidade, gravidade, causas e intensidade. Fenômenos distintos como indisciplina, resistência, violência reativa, conflitos entre pares, conflitos na relação professor-aluno, condutas típicas e *bullying* são generalizados em um único conceito - violência na escola;

g) a formação inicial e continuada de professores não tematiza a violência como componente curricular, sobretudo, a violência sexual (MONTEIRO, 2012);

h) faltam argumentos e bases conceituais que permitam aos professores romper com a *lógica* que os leva a considerar a violência como um problema individual causada pelos binômios: pobreza e aluno da escola pública (CRUZ, 2006) e/ou pobreza e violência (SANTOS; ALÉSSIO, 2006. SANTOS, ALÉSSIO, SILVA, 2009; ALMEIDA, ALMEIDA, SANTOS, PORTO, 2008), para que passem a considerá-la como um problema social que envolve contextos, sujeitos e relações.

Ao analisar os resultados obtidos nos diferentes trabalhos desenvolvidos ou orientados pelas autoras, pode-se apreender que as representações sociais de diferentes objetos remetem à ideia de violência ligada à escola pública. Como afirma Jodelet (1984), as representações sociais são formas de pensamento social que têm como função organizar e interpretar a vida social, orientar as condutas e comunicações entre as pessoas e se apropriar de novos objetos culturais, materiais ou ideais, tornando-os objetos familiares. Nessa perspectiva, a construção das representações sociais depende de concepções valores, interesses e normas existentes “em uma formação social e seus componentes grupais” (JODELET, 1984, p.26). A autora salienta que a elaboração representativa remete a outros sistemas de representação.

O campo teórico da violência

A violência tem o significado de *constrangimento físico ou moral, com o uso da força e da coação, um desvio pela força externa* e o conceito é ambivalente, pois não situa a intensidade, a frequência, a morfologia ou a gramática dos agentes que cometem a ação violenta, sobretudo, porque “sua percepção varia culturalmente e historicamente” (Zaluar, 1999, p. 28). Compartilhamos a ideia de que a violência não é típica de pessoas ou grupos sociais em particular, pois sua arqueologia não é pautada em polarizações por gênero, pertencas sociais, aspectos econômicos, ideológicos e condicionantes sociais, mesmo que estudos recentes disseminem a ideia da violência polarizada na pertença social, racial e de gênero, cujas estatísticas oficiais corroboram este ideário (MIRANDA, 2009).

A associação da violência ao dano físico a restringe à concretude de um dado episódio. No entanto, quando ela é relacionada à transgressão da ordem, a mesma evoca sentidos menos palpáveis como,

por exemplo, às noções de justiça/injustiça, punição/impunidade, liberdade/repressão. O que chama a atenção neste sentido estendido é que se colocam em xeque os papéis das instituições que têm como função social assegurar a ordem coletiva. Desta maneira, a violência no sentido de transgressão à norma se diferencia da violência que é conceituada como estrutural (MYNAYO, 2001), porque envolve a perspectiva dos direitos e as condições de vida da população, a partir de definições históricas, políticas e sociais. Ou seja, a violência estrutural é a desconstrução da própria norma porque ela mesma é violenta ao desconsiderar a igualdade e ampliar as diferenças e as desigualdades.

Este sentido é fortalecido, sobretudo, diante da ineficiência do Estado de Direito, enquanto provedor da igualdade, da liberdade, da punição legal, da segurança pública (ALMEIDA, 2011). Assim, os sistemas de segurança e de justiça do país, enquanto instâncias de manutenção da ordem e cumprimento da Lei são colocadas em suspeição pela crença na impunidade e descrença nas instituições públicas. Esta fragilidade institucional acarreta sentimentos de medo e insegurança na população e, ao mesmo tempo, legitima a barbárie, com a justiça “feita pelas próprias mãos”. Então, na crise de legitimidade institucional, as expressões da violência são acirradas.

Nessa discussão, a ênfase explicativa da violência recai na ausência ou na dificuldade de implementação de políticas públicas e/ou da implementação de políticas que não resolvem os problemas sociais, assim como, pelas práticas na direção do desenvolvimento social, entendidos como acesso aos direitos sociais. Segundo Cárdua (1994), qualquer teorização sobre desenvolvimento humano precisa evidenciar os aparatos institucionais que garantem o pleno direito à humanidade, pois este desenvolvimento não ocorre quando há “exclusão moral”. Ou seja, não há desenvolvimento social havendo impunidade penal e exposição à violência, porque nesta contextualização a ordem não se instala.

Neste distanciamento da ação pacificadora do Estado vemos que as culpas pelos comportamentos violentos são atribuídas, individualmente, aos sujeitos que cometem transgressões. Um exemplo desta lógica pode ser analisado em pesquisas realizadas por Santos e Aléssio (2006) e Aléssio e Santos (2005), com pais e professores de adolescentes - alunos do Ensino Médio em escolas da rede privada de ensino em Pernambuco. Ao serem solicitados que associassem livremente palavras ao termo indutor violência, os sujeitos relacionaram-na à *falta de educação, falta de amor, falta de Deus*. A violência foi reduzida às falhas nos papéis sociais atribuídos à família ou como consequência direta da ausência de religiosidade. Estes achados, naquele extrato social, revelaram um sentido conservador na representação da ‘união e harmonia da família’ que remete à família colocada no lugar de guardiã da sociedade, como se ela travasse uma luta simbólica do bem contra o mal do mundo, ou a proteção do eu e a exclusão da alteridade. Nesta análise, podemos dizer que os participantes protegeram o “eu” e “minha família” e excluíram o “outro” e “suas famílias”, que foram apontados como culpados.

Neste cenário, os valores democráticos são inibidos e, na resolução de conflitos, as práticas violentas se tornam o caminho preferencial, embora não se pode simplifica-los à debilidade institucional, porque as instituições não são apenas reprodutoras da realidade. Portanto, a violência sugere sentidos polêmicos e polissêmicos que referendam o foco psicossocial de estudos de modo que se analisem suas múltiplas faces.

A explicação psicossocial da violência

Conforme Zaluar (1999), a gênese da violência não é causal e pode ser explicada: 1) pela *natureza*, pelo cometimento de um

crime e violação dos direitos, na análise intersubjetiva e simbólica; 2) pela *participação política dos atores sociais* nas instâncias de poder; 3) pela ótica dos *direitos humanos*, no conjunto de princípios de caráter universal e universalizante que preconizam o direito à vida, à liberdade civil e pública; 4) pela *origem*, na análise estrutural das desigualdades socioeconômicas e políticas; 5) pela *natureza do dano*, se físico, moral, sexual, psíquico.

Na perspectiva sociológica, essas diferentes origens da violência se articulam em uma matriz comum que é a lógica do conflito social, no qual subjazem relações de poder. Desta maneira, a explicação para a violência é centrada na ideia de contraposição dos sujeitos sociais ao poder instituído e às relações de mando, desobediência civil, portanto, entendida também como a participação do sujeito social na vida pública, ocupação de espaços de liberdade política e de inclusão. Quando não há o reconhecimento do sujeito ou de um grupo é caracterizada a situação de exclusão e a violência torna-se garantia da inclusão, visibilidade e reconhecimento ao seu autor, embora avesso à civilidade, passa a ter nome, forma, força e lugar social.

A este respeito, Velho (2000) situa que a violência não é um fenômeno recente, pois integra a formação da sociedade em diferentes tempos históricos e seus diversos formatos de exclusão, nos quais ela foi legítima, a exemplo da barbárie na Antiguidade; na vitimização dos índios na colonização europeia no Brasil; na dominação física e simbólica no período da escravidão dos negros africanos trazidos ao Brasil; na exploração e discriminação dos imigrantes italianos e japoneses na expansão comercial brasileira; ou, ainda, na camuflagem da dificuldade da sociedade brasileira em respeitar e aceitar o direito das minorias.

Do ponto de vista legal, a violência foi considerada natural no período da colonização mercantilista, no imperialismo, no coronelismo, nas oligarquias e no Estado autoritário e burocrático de períodos ainda

recentes da história nacional brasileira, como no enfoque à dominação e à violência no contexto da ditadura militar no Brasil, nos anos 1960 a 1980. Naquele contexto, a tortura, as culturas da violência e do medo foram perenizadas (GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2006) com a prevalência de relações sociais autoritárias e o uso da força física na manutenção do *status quo* e no combate aos movimentos de resistência política.

A normalização do Estado democrático no país, no final dos anos 1980, não garantiu de imediato a pacificação da sociedade. Nesta passagem, houve uma clivagem na ultrapassagem histórica de um Estado autoritário, paulatinamente, transformado em outro, e, desta feita, pautado em princípios e práticas democráticas. De certa forma, na história nacional foi construída a sensação de “orfandade” em relação à segurança pública, pois os valores e os padrões democráticos não foram partilhados na configuração do Estado Moderno.

Muitas vezes, vemos que as penalidades são aplicadas segundo os estereótipos, as representações sociais e as referências da classe ou pertença social dos diferentes sujeitos, como no estudo de Caldeira (2000), na cidade de São Paulo, no qual prioritariamente são os negros, os pobres e os moradores das periferias que recebiam punição. Esta situação social que diferencia e inferioriza os sujeitos sociais tem levado crianças e jovens, filhos das camadas populares, a entrarem precocemente no trabalho formal e informal (AMAZONAS; CRUZ, 2009), o que torna contingencial a situação de risco social e cria uma cultura implícita de extermínio aos pobres que chega às interações no cotidiano escolar.

A crise social e as expressões da violência na escola

Nas distintas realidades da escola (do sistema público ou da rede privada) são várias as expressões de violência. No entanto, muitas

vezes, só se tem visibilidade daquelas que ocorrem na esfera pública, pela transparência e por sua natureza, que exige ações publicizadas, diferentemente da esfera privada, que se protege e não permite notificação dos eventos violentos que também ocorrem naquele espaço. Esta diferença de encaminhamento leva à ideia equivocada, que é compartilhada entre os professores atuantes apenas nas redes públicas, de que só nas escolas públicas tais episódios de violência ocorrem, o que de certa forma consolida os estereótipos que relacionam a violência à situação de pobreza de seus alunos (CRUZ, 2008; MONTEIRO, 2012).

Por exemplo, na situação específica da violência doméstica e/ou na violência e abuso sexual intrafamiliar, para muitos docentes, elas são típicas das “famílias pobres, que são consideradas desestruturadas e sem moral”, como foi encontrado por Santos, Aléssio e Silva (2009), Cruz (2006) e Monteiro (2012). Além da associação à pobreza, a violência é também relacionada aos comportamentos de risco provocados pela ocupação desordenada de áreas nos centros urbanos, pelos conflitos geracionais, pela ausência de equipamentos de lazer e de cultura para a população em geral, e/ou na situação de vitimização de crianças e jovens pobres (MONTEIRO, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Outra questão é que, diante da velocidade com que os ícones emblemáticos do sucesso das sociedades do consumo são apresentados e do prazer que eles proporcionam, em curto prazo, acreditamos que vai sendo criado um fosso, entre estes e a dinâmica da escola, em sua apresentação do mundo e dos conteúdos didáticos às novas gerações, em longo prazo, com a promessa de futuro longínqua e de sucesso incerto. No cenário de competitividade e de lógica da empregabilidade pela qualificação profissional, a proposta da educação escolar pode até parecer sedutora, a princípio, como um desafio subjetivo a atingir, porém, ela se fragiliza diante da pressa com que os jovens desejam conseguir autonomia econômica e construir sua própria família (AMAZONAS, 2010).

Na decisão entre projetos de vida em longo ou em curto prazo, a juventude adere àqueles mais ágeis, cuja estética nem sempre se coaduna aos princípios éticos. A despeito de avanços legais como o Programa Nacional de Direitos Humanos e a Legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que cuidam e protegem estes segmentos, não é de todo estranho que os episódios violentos com derramamento de sangue, bem como os que não envolvem armas como o assédio sexual e moral, os preconceitos e a violação dos direitos humanos, já se tornem repertórios corriqueiros no cotidiano das escolas em todo o país (ABRAMOVAY, 2009).

Sem a leitura dessa conjuntura perversa, para alguns professores, a violência é culpa da ausência da educação familiar e doméstica, pois consideram que a família não mais assume o seu papel (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004; SANTOS; ALÉSSIO, 2006; CRUZ, 2006; OLIVEIRA, 2010; MONTEIRO, 2012). Sem polarizações, entendemos que a dimensão simbólica da violência é iniciada no cotidiano das escolas e é reforçada: a) na crença compartilhada pelos professores de que “nem todos dão para os estudos” (CRUZ, 2008), o que os leva a promover o aluno sem que a aprendizagem tenha ocorrido ou a não investir para que o aluno aprenda; b) nos referenciais elitistas que definem que “a escola pública não precisa ter qualidade, já que o aluno pobre não pode continuar estudando porque tem que trabalhar pra ajudar a família” (CRUZ, 2010); c) no ideário de que “o sucesso só é para alguns, os melhores” (AMBLARD, 2012).

Esta exclusão do aluno pobre leva para a escola pública sentimentos de apatia social e medo que são compartilhados nas práticas sociais. Na escola privada de nível médio alto, os docentes também experimentam medo, embora motivado por diferentes razões, entre estes, o receio de que sejam demitidos da instituição. Ou seja, para evitar conflito e garantir o seu emprego, os professores naturalizam

transgressões graves, como roubo de objetos ou de dinheiro, entre os colegas, o estudante vítima é culpado com o argumento de “que o aluno levou para escola o que não devia”. A transgressão é negada; a família do agressor não é notificada; e a vítima é penalizada porque “levou o material e não teve cuidado”, por exemplo.

Por estes marcadores tão díspares, denota-se a dificuldade do enfrentamento da temática da violência na escola. Por esta razão, Zaluar comenta a importância da organização da sociedade civil na concretização de uma cultura de paz. A autora lembra que, mesmo havendo interações conflitivas pela assimetria nas relações de poder e de hierarquias que implicam em sujeição, “um projeto para a paz democrática depende da educação permanente para novas formas de viver, de prestar contas, constituir formas democráticas e participativas de controle, exigir segurança como um bem coletivo” (1999, p. 92).

A problematização da violência na realidade da escola

Ao lado da *violência na escola*, existe, também, a *violência da escola*, que ainda é presente em muitos espaços, desde sua conceituação clássica nos anos 1960, com a teoria de Bourdieu e Passeron. Ou seja, é a *violência simbólica*, não formalizada ou explícita, intramuros, em formas veladas, atitudes subliminares e comportamentos explícitos de exclusão, “para se livrar dos alunos considerados difíceis”, ou ainda, no “faz de conta” das aprendizagens, de modo que as escolas alcancem os índices e metas que lhes garantem bônus na lógica da ‘produtividade da escola’, como no caso de Pernambuco.

No cotidiano escolar, as interações sociais têm veladas e/ou explícitas de violência, em relação à raça, à etnia, ao cabelo, ao cheiro do aluno (CRUZ, 1998) e à expectativa negativa dos professores em relação ao sucesso e continuidade dos estudos de seus alunos (OLIVEIRA,

2011). Esta violência é simbólica e seletiva, na cultura das notas baixas; na “cultura da promoção automática” dos alunos das escolas públicas; na ocupação dos lugares sociais de acordo com a pertença social; no “padrão” da escola, dependendo do bairro em que a escola se encontra; na discriminação e nos preconceitos contra o aluno ou grupo de alunos pobres, como encontrado por Cruz (1998; 2006).

Ainda nesta direção, Santos, Aléssio e Cunha (2007), ao abordar a violência com jovens, professores e pais da Região Metropolitana do Recife, encontraram que a fase da adolescência é representada como “naturalmente rebelde e irresponsável”. Para os pais dos alunos, a “culpa” está *no outro*, na ameaça que representa o sujeito mais próximo: “... o amigo, o colega de escola, ou ainda, o próximo virtual, como a mídia e a sua propaganda subliminar de uso das drogas”. Ainda neste estudo, para os professores, a responsabilidade da violência foi atribuída “... à família e a sua desestruturação”.

Quando comparamos os dados deste estudo, com pesquisa de metodologia similar, junto aos acampamentos do Movimento dos Sem-Terra, na Zona da Mata do Estado de Pernambuco, a referida autora aponta a forte influência da cultura local na construção das representações sociais. Neste caso, contaminados pela categoria trabalho ou por sua falta, os entrevistados do MST não destacaram os mesmos aspectos que foram apontados na zona urbana. Já Almeida (2008) encontrou que a violência não é vista pelos jovens alunos de escolas públicas de Brasília em suas nuances éticas e de infração às normas convencionadas: “só existe violência quando há ameaça à integridade física”. Na tentativa de “caçar culpados”, os professores em Brasília apontaram semelhante ao que foi encontrado na Região Metropolitana do Recife, ou seja, existe violência, porque “existem problemas nas relações familiares”.

Os pais, por sua vez, acusaram a “organização da sociedade e a questão das drogas, como responsáveis pela violência urbana”; enquanto os alunos apontaram a violência “decorrente do desinteresse pela escola”, o que de certa forma explica o que é observado pelos professores em sua avaliação dos alunos no cotidiano quando dizem que: “os alunos são desatentos e sem interesse pelo universo acadêmico da sala de aula” (CRUZ, 2006).

Da mesma forma que os alunos, os professores também sofrem vários tipos de violência da escola, seja pela sexualidade, seja pela condição social, até mesmo pelo prestígio social das disciplinas que lecionam, como, por exemplo, a desvalorização dos estudantes com as disciplinas de arte e de filosofia. Na pesquisa sobre a violência nas escolas de Abramovay (2003), as transgressões, consideradas mais “pesadas”, ou seja, aquelas nas quais as leis são infringidas ocorriam, com maior frequência, entre os estudantes das escolas particulares do que entre os jovens pobres da escola pública, considerados pelo senso-comum como supostamente “os mais violentos”. No entanto, neste mesmo relatório de pesquisa, são apenas os jovens alunos da escola pública que se reconhecem como “descontrolados e/ou temperamentais”, numa preocupante representação da autoimagem negativa desses jovens.

Outro aspecto a ser considerado é o sofrimento dos docentes diante da pressão social por resultados positivos diante dos baixos desempenhos escolares dos alunos nas avaliações nacionais da educação. Simultaneamente, há estranhamento e medo dos professores na relação com os alunos oriundos das camadas populares (CRUZ, 2006), em especial, nas escolas públicas da rede municipal do Recife localizadas nos bairros de periferia, como ilustra o trecho da entrevista a seguir:

[...] tem intervalo violento, briga... é tão sério... é corrompido mesmo... com prostituta... a escola não

separa, tá todo mundo ali, mistura tudo...o perigo é quem é a clientela. No estado é menor isso, não são escolas de favela...tem escola de centro. Agora na periferia é tudo favelado... é próximo à favela, em cima mesmo. Na prefeitura é tudo assim...tudinho agarrado na favela... (CRUZ, 2006, p. 273).

Neste estranhamento excludente, questiona-se até que ponto os professores e os demais segmentos da escola colaboram na construção da autoimagem negativa dos jovens das camadas populares? Será que a expectativa de subserviência das camadas subalternas aniquila o movimento de autonomia e de independência dos jovens? Será que ousadia e destemor só se tornam requisitos do sucesso para quem já pertence ao elenco dos vencedores pela pertença social? Que valores subjazem às representações sociais negativas dos alunos da escola pública construídas por seus professores?

Situamos, ainda, a *violência silenciosa* que ocorre nos casos de suicídio, entre jovens e crianças, em quantitativo crescente no país, sobretudo, entre pessoas do sexo masculino. Nestes casos, há a associação da violência à questão de gênero e estudos mostram a vulnerabilidade e as contradições do modelo hegemônico de uma suposta superioridade masculina. Por um lado, a expectativa de superioridade, a despeito de todas as lutas por igualdade sexual, sobretudo, diante de um cenário social extremamente competitivo. A cultura machista da sociedade, não só brasileira, silencia os homens, não lhes permitindo expressar o que vivem como sofrimento e nem lhes permite expressar fragilidade, o que pode levar o jovem a viabilizar a dor, na ação concreta, ou seja, na violência contra si. Muitas vezes, no Brasil e em outros países, é no espaço social da escola que esta autoviolência se expressa. Para alguns, o suicídio é um sinal transparente da não autorização social para que o sujeito expresse sua dor e, assim, simbolicamente, no ato suicida, o jovem ocupa um lugar social de não excluído, na vida ou na morte.

O contexto da violência urbana e suas repercussões na educação escolar

No contexto de desenvolvimento econômico do Brasil, uma das estratégias de superação das desigualdades sociais é a escola e a escolarização, que são apresentadas à população como tábuas de salvação e porta de entrada para a mobilidade social. Diante das exigências de qualificação no mundo do trabalho, o processo de escolarização foi consolidado em sua importância social no final da década de 1990. Todavia, a qualidade dos sistemas públicos foi fragilizada pelo grande quantitativo de matrículas, sem estrutura física e condições de trabalho para os docentes, nem concursos públicos que selecionassem docentes capacitados. Assim, as camadas populares, que por tanto tempo foram sonegadas do direito à escolarização, passaram a ter acesso ao mundo letrado e informatizado da educação escolar, ingressando, no entanto, em sistemas de ensino com imensa precarização (ANTUNES, 2004), o que fortaleceu o distanciamento da qualidade pretendida e dos ideais de empregabilidade que foram anunciados.

Ou seja, a saída do lugar de exclusão pela educação escolar é falaciosa, porque a escolarização pública oferecida não mais garante a aprendizagem, nem diante do desemprego estrutural, há lugar para todos no mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2004). Desta maneira, as poucas vagas são disputadas, apenas, por aqueles cuja escolarização lhes permite condição de competitividade. Atualmente, além destas fragilidades estruturais, vivenciam-se, também, mudanças na dinâmica social em face da crescente urbanização, da diminuição do espaço físico das moradias, da ausência de lazer e de convivência como modo de proteção dentro do ambiente urbano, que amedronta as pessoas. Estes indicadores geram baixos índices de desenvolvimento humano e de qualidade de vida, o que amplia a exclusão e rompe com a lógica do

direito, pois, no modelo seletivo da sociedade, só alguns, “aqueles sem nenhuma deficiência” (SILVA, 2012), é que teriam direito à inclusão social.

Estudos na área da violência, como o de Cárdua (1994) e Zaluar (1999), exploram a lógica econômica da exclusão e definem que nela eliminam-se os sujeitos que não consomem: os pobres, os índios, as crianças e jovens pobres, e acrescentamos a este elenco, as pessoas com deficiência. Eles se tornam as vítimas do extermínio, que é efetivado na “calada da noite”, embora, à luz do dia, estas práticas estejam legitimadas, pela ausência da justiça institucional em decorrência da nova ordem mundial, que se ancora na ampliação das desigualdades sociais e na cultura de desumanização, como uma correlação de forças entre elas.

A preocupação se situa, também, em relação às formas sutis de violência da escola: a situação de evasão escolar, os fenômenos das múltiplas retenções, os processos de inferiorização dos alunos das camadas populares e seus “jeitos” próprios de falar, de sentir, de vestir, assim como seus costumes e hábitos (CRUZ, 2006), cuja diversidade da cultura economicamente predominante coloca esses alunos em situação de sofrimento e exclusão. Quando falam a respeito da estética e da linguagem popular, bem diversa daquelas predominantes na elite, os professores explicitam o desrespeito que sentem ao modo de vida dos alunos das camadas populares e, ao mesmo tempo, falam da dificuldade que experimentam ao lidar com a diversidade.

A partir do conjunto de achados podemos dizer que, no lugar da educação que humaniza, o fenômeno da violência vem se instalando nas escolas públicas e particulares e significa a ponta de um iceberg, revelando um sistema educacional excludente, que diferencia os sujeitos em categorias, semelhantes às categorizações sociais: fracos e fortes, ricos e pobres, incluídos e excluídos.

Considerações finais

A perspectiva polissêmica da temática da violência, aqui desenvolvida, certamente, não esgota a questão e merece novas análises. Entretanto, as reflexões aqui registradas poderão apoiar os professores, em outras explorações ao tema, a partir dessa noção de que o fenômeno da violência não é de simples trato. Neste sentido, nunca é demais dizer que entendemos a relação com o outro e com o mundo ocorrendo em via de mão dupla. Ou seja, o sujeito influi na realidade e, por ela, vai sendo simultaneamente influenciado.

Então, o papel da escola no enfrentamento da violência é emblemático, se considerarmos sua importância fundamental na construção civilizatória e sua função social, historicamente idealizada como o lugar de cuidar das novas gerações, garantindo-lhes as aprendizagens e, ao mesmo tempo, exercendo o controle sobre a juventude, pois é na escola que se consolida, via contrato social, as promessas de adiamento do prazer, em nome da preparação para o futuro.

Em outras palavras, a escola é instância preparatória para a ocupação de um lugar no mundo produtivo e, portanto, só com o seu aval o sujeito recebe o passaporte que autoriza a satisfação do prazer, em uma idade considerada própria. Do ponto de vista da norma social, as transgressões e os significados partilhados na cultura garantem a convivência, através do cumprimento dos acordos, amplificados na educação escolar, que autoriza/desautoriza a ocupação de lugares sociais. Na corrida desigual para ocupar estes lugares, parece que a “reserva” com antecedência de lugares por alguns grupos leva outros à resistência. Assim, este embate, velado ou implícito, reforça a tese da tensão social entre desiguais.

A saída desta situação exige do lado da escola e de seus agentes uma revisão de preconceitos, ruptura com padrões de comportamentos

estereotipados e aproximação de práticas emancipatórias. E esta não é uma tarefa simples e fácil, pois a mesma requer políticas de formação continuada que, além do saber formal, privilegiem o desenvolvimento da dimensão humana, a possibilidade de interlocução entre os pares profissionais, espaços de reflexão permanente, práticas cotidianas de humanização, de modo que este conjunto de iniciativas alicerce, entre professores e estudantes, o sentido da prevalência da vida sobre a morte.

Por fim, vemos que a realidade social é dinâmica e multifacetada não permitindo, portanto, passividade. Para a reversão desta situação, o fenômeno da violência precisa continuar sendo discutido e retomado. Entendemos, sobretudo, que essa discussão é vital para a compreensão das relações sociais que se travam na escola pública, considerando-se que grande parte dos professores nutre a crença na diáde pobreza e violência, o que pode gerar preconceitos e estereótipos em relação aos alunos pobres. Ou ainda, na explicação que recorrem afirmando que a violência é fruto das lacunas provocadas pela família contemporânea, denominada de desestruturada. Esta crença se funda nos sentidos compartilhados que constroem a representação de família ancorada nas referências de uma família burguesa idealizada, que, no entanto, não mais existe, embora os professores ainda a guardem na memória e a ela recorram como explicação da realidade quando enfrentam as difíceis e ricas relações inter-humanas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. (Org.). **Desafios e alternativas: Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.

ALESSIO, Renata. Lira; SANTOS, Maria. Fátima. Souza. Desenvolvimento humano e violência na zona rural. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogo com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE e Ed. Universitária da UFAL, 2005, v. 1, p. 77-97.

ALMEIDA, Ana Maria de Oliveira; ALMEIDA, Angela Maria O.; SANTOS, Maria. Fátima de Souza; PORTO, M. S. G. Juventude na mídia: violência e distinção social. **Educação e Cidadania**, v. 10, p. 1-16, 2008.

ALMEIDA, Luciana Ferreira de. **Representações sociais de violência urbana para policiais civis da cidade do Recife**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

AMAZONAS, Patrícia Bleul. **Representações sociais do trabalho por estudantes da Educação Profissional**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

AMAZONAS, Patrícia Bleul; CRUZ, Fatima Maria Leite. Aspectos psicossociais da relação educação e trabalho na educação profissional. **Educação Profissional**, Brasília. Impresso, v.3. n. 2, 2009, p. 169-180.

AMBLARD, Isabela. **‘A gente anda com o bom e o mau ao lado: representações sociais da vitória e da derrota por atletas adolescentes do esporte de alto rendimento**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

BELÉM, Rosemberg. **Representações sociais da indisciplina por professores do ensino médio**. 2008. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008.

CALDEIRA, Tânia. **Cidade de Deus: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: ED. 34, EDUSP, 2000.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 11, 123-140, 2001.

CÁRDIA, Nádia. **Direitos humanos: ausência de cidadania e “exclusão moral”**. São Paulo: Arquidiocese de São Paulo, Comissão de Justiça e Paz, 1994.

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

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CRUZ, Fatima Maria Leite. Os processos comunicativos, a formação de estereótipos e o fracasso escolar em matemática: a interpretação da Teoria das Representações Sociais. In: M. M. S. Forster C. L. Broilo. **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2008.

_____. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática**. 2006. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006.

_____. **Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza**. 1998. 281 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1998.

_____; MAIA, Lícia de Souza Leão. Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de matemática segundo professores e estudantes. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 6, n. 2, p. 223-234, 2011.

DUBET, Françoise. **A escola justa**. A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPINDULA, Daniel. H. P.; SANTOS, Maria. Fátima. Souza. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.3, p. 357-367, 2004.

FONSECA, Ana Cristina Alcoforado. Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal estar docente na rede municipal de Olinda. 2009. 146 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

GIANORDOLI-NASCIMENTO Ingrid. F. **Mulheres e militância no Espírito Santo**: Encontros e confrontos durante a ditadura militar. 2006. 336f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2006.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA B.B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-66.

_____. Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. **Communication-Information**, v. VI, n. 213, p. 15 – 41, 1984.

KANT DE LIMA, R, MISSE E A. P. M. Violência, criminalidade, representação pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. **Boletim, informação e bibliografia em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Ed. RelumeDumaré, 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE -FNS, CENEP, **Sistema de informação da mortalidade – SIM e IBGE**, 2005.

MINAYO, Maria. Cecília de S.; SOUZA, Edinilza Ramos de. Violência e Saúde como um Campo Interdisciplinar e de Ação Coletiva. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, IV(3), 1998, p.513-531. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/hscience/vol4n3/art_cecilia.html>.

MINAYO, Maria Cecília de S. Violência contra Crianças e Adolescentes: Questão Social, Questão de Saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil**. Pernambuco, v.1, n.2, 2001, p. 91-102.

MIRANDA, Emília Bezerra de. **Juventude e família: um estudo sobre jovens que “deram certo na vida”**. 2009. 111 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2009.

MONTEIRO, Patrícia. **Representações sociais do abuso sexual intrafamiliar por professores**. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

OLIVEIRA, Etiane Cristina de. **Pai, separado e pobre**: entre as dificuldades e o desejo de uma paternidade plena. Recife, 2010. 105p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

OLIVEIRA, Tadzia Negromonte. **“Eu não pensei e de repente...” representações sociais da paternidade segundo as mães de meninas vítimas de violência sexual intrafamiliar**. 2011. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

PADRÓS, Enrique. A política de desaparecimento como modalidade repressiva das ditaduras de segurança nacional. **Revista Tempos Históricos**, EDUNIOESTE, v.10, 2007. p. 105-127.

RIBEIRO, Fernanda Siqueira. **“Família tem que ter pai e mãe”**: representações sociais de família por crianças em Recife. 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

SANTOS, Maria de Fátima; ALESSIO, Renata Lira; CUNHA, Cintia Maria de Albuquerque. Adultos e jovens: diferentes olhares sobre o desenvolvimento. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 105 -120, 2009.

SANTOS, Maria Fátima Souza; ALESSIO, Renata Lira; SILVA, Juliana Maria Moura Nascimento. Os adolescentes e a violência na imprensa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: Editora UnB, v. 25, p. 447-452, 2009.

SANTOS, Maria Fátima Souza; ALESSIO, Renata Lira Santos. De quem é a culpa? Representações sociais de pais das zonas rurais e urbanas sobre adolescência e violência. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; DINIZ, Gláucia Ribeiro Starling; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Orgs.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**. estudos em representações sociais. Brasília: Editora UnB, 2006, v. 1, p. 111-134.

SILVA, Fernando. Alves. **Representações sociais da maternidade por mães de crianças com deficiência**. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa em violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, enero-junior, ano/vol. 27, n.01, Universidade de São Paulo, 2001, p.87-103.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Revista Estudos Avançados**, v. 14, n. 39, p. 56-60, maio/ago.2000.

WASELFILSZ, Júlio. Jacobo. **Mapa da violência 2012** - Crianças e adolescentes do Brasil. Flacso. org.br, 2012

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI. S. (Org). **O que ler das Ciências Sociais brasileira**– 1970-1995, vol. 1. SP, Ed.Sumaré, ANPOCS, BR, CAPES, 1999.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: REVAN, ED. UFRJ, 1994.

HABITUS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE – PB: PRÁTICAS DO EDUCAR E DO CUIDAR ANCORADAS NA AFETIVIDADE¹

Luisa de Marillac Ramos Soares - UFCG²

Suerde Miranda de Oliveira Brito - UEPB³

Moisés Domingos Sobrinho - UFRN⁴

Introdução

O capítulo apresenta uma pesquisa, cujos objetivos foram identificar a representação social do ser professora da educação infantil da rede municipal de Campina Grande – PB e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral dos docentes da educação infantil, que estaria na base da construção dessa representação. Trata-se de parte dos dados da tese de doutorado intitulada *Habitus*,

¹ Texto originado da tese de doutorado *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB* (SOARES, 2011).

² Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Campina Grande. UFCG/UAE/CFP.

³ Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual da Paraíba. UEPB.

⁴ Doutor em Sociologia. Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN.

representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB (SOARES, 2011). Fundamenta-se no modelo desenvolvido por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), que articula a praxiologia de Pierre Bourdieu à Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici (1978, 2002, 2003, 2005), e à Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Jean-Claude Abric (1998, 2001, 2003), e cujo enfoque é a abordagem estrutural da representação social.

O *habitus*, como concebe Bourdieu (1992, p. 86), é “[...] um sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas internalizadas, esquemas de percepção, concepção e ações comuns a todos os membros de um mesmo grupo ou classe e constitui a pré-condição para toda objetivação e a percepção [...]”. Assim, “[...] os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Representação social é “[...] um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes [...]” (ABRIC, 2003, p. 38). Para Jodelet (2001, p. 28), seu estudo deve ser norteado a partir de formulações fundamentais: ‘Quem sabe e de onde sabe?’; ‘O que e como se sabe?’ e ‘Sobre o que se sabe e com que efeitos?’ Segundo Domingos Sobrinho (2003), a representação social de um objeto não se constrói num vazio social, porquanto os sujeitos, ao ocuparem determinada posição no espaço social, constroem representações para lhes servir de orientação e guia prático de ação. Ele indaga a partir de quais condições se sabe, o que possibilita conhecer a dinâmica relacional e simbólica.

Os dados ora apresentados foram obtidos junto a 199 professoras das creches pré-escolas municipais de Campina Grande – PB. Os instrumentos de coleta de dados foram: a) observação participante do cotidiano das professoras nas creches pré-escolas;

b) entrevista semiestruturada; c) Teste de Associação-Livre de Palavras (TALP) com a expressão indutora ‘Ser professor da Educação Infantil é...’ e d) questionário semiestruturado. Para o tratamento das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo adotada por Bauer (2002); e para as associações-livres, o *software* Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations (EVOC), proposto por Vergès (2002), que combina frequência e ordem média de evocação.

De onde se fala e a partir de quem se fala: as creches e pré-escolas municipais e seu professorado

Situada no agreste paraibano, entre o alto sertão e a zona litorânea, Campina Grande⁵ se localiza a 120 km de João Pessoa, capital do estado. Na época da coleta de dados, julho de 2008 a novembro de 2009, possuía 22 instituições municipais de Educação Infantil (creches e pré-escolas), todas vinculadas administrativa e pedagogicamente à Secretaria da Educação e Cultura (SEC/PMCG). Nestas, que atendem à população de baixa renda, dois tipos de creches e pré-escolas: a) com berçário, atendendo cerca de 140 crianças de quatro meses a cinco anos, e b) sem berçário, com média de 100 crianças de dois a seis anos; e 236 professoras com vínculo empregatício efetivo e carga horária de 20 horas semanais num mesmo turno. Entretanto, havia professoras com dupla jornada, ora como docente na mesma creche ou em outra, ora em função administrativa. Com relação ao salário, o professor da Educação Infantil nível 1, com escolaridade nível médio, tinha remuneração de R\$663,41; e o da Educação Infantil nível 2, graduado, recebia R\$762,92.

Quanto ao gênero, presença quase absoluta das mulheres. Pois havia um homem. A preponderância feminina vai ao encontro da

⁵ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/paraiba/campinagrande.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.

literatura, a exemplo da pesquisa nacional desenvolvida por Batista e Codo (1999); do verificado por Lira (2007), entre professores da rede pública de Natal – RN; e por Campos (2008), entre professores da rede pública de Queimadas – PB. A conexão entre o magistério com o gênero feminino ganhou força nos anos oitocentos. Por não contrariar o papel de mãe, a docência apresentava-se como profissão ideal para mulheres. Neste sentido, é pertinente o que diz Bourdieu (2002) sobre a educação recebida por elas: concentrada no aspecto afetivo, as habilita a dedicar-se ao cuidado do homem e das tarefas domésticas de atenção e dedicação.

Quanto à média de idade das professoras, foi 39 anos (d.p.= 8) e a maioria (53%) nasceu em Campina Grande. As naturais de outros municípios paraibanos equivalem a 35%. Dentre elas, 3% nasceram na capital. Quanto ao estado civil, a maioria (66,4%) é casada.

O início da escolarização da maioria (66%) das professoras ocorreu na faixa etária entre quatro e seis anos. Correspondem a 20% as que iniciaram os estudos entre sete e nove anos. O início da vida escolar na faixa de um a três anos foi menos frequente: 9%. Apenas 3% a iniciou, tardiamente. A interrupção da trajetória escolar ocorreu por dois motivos principais, os quais possuem o mesmo percentual de respostas (32,4%): problemas financeiros e casamento. Outros motivos foram: falta de identificação com o curso (8,8%) e filhos ou mudança de endereço (5,8%, cada). No tocante à titulação, 36,2% possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização). A graduação é um capital escolar comum a 46,7% delas, ao passo que a escolaridade de 16% é o nível médio completo, enquanto apenas uma professora possui nível fundamental completo e outra, incompleto. Esse acúmulo de capitais possibilitou-lhes usufruir de suas gratificações simbólicas: estabilidade funcional e melhores salários do que as professoras da rede estadual.

O estado atual de acúmulo do capital escolar das professoras reflete as origens familiares e sociais e a trajetória escolar, envolvendo

as estratégias dos agentes para ocupar as posições sociais que lhes são passíveis de assumir. Fazer menção a uma trajetória não é referir-se a uma biografia comum, uma descrição ou mera sucessão de eventos. Segundo Bonnewitz (2003), o *habitus* de um grupo é o produto da posição e da trajetória social dos seus indivíduos. Para ele, dentre as ações pedagógicas, as mais decisivas são as mais precoces, isto é, aquelas vivenciadas durante a infância e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus* primário. Este é constituído das disposições mais precocemente adquiridas, por isso mais duradouras. Daí o importante papel do grupo familiar na socialização primária, pois a família ocupa uma posição no espaço social e contribui para a aquisição das disposições que reproduzem as relações sociais existentes no momento da aprendizagem.

Embora produto de condicionamentos anteriores, as estruturas do *habitus* continuam ajustando-se (ou modificando-se) em razão das necessidades relacionadas com as novas situações. Isto implica dizer que as práticas e representações nem são em tudo determinadas, já que os agentes fazem escolhas, nem totalmente livres, por serem orientadas pelo *habitus*. Incorporadas, as experiências escolares influenciarão, mesmo que parcialmente, os *habitus* secundários e estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo, inclusive a capacitação e o desempenho profissional. Durante o processo de profissionalização, os *habitus* primários e secundários tanto podem ser mantidos como transformados.

Particularidades de um estilo de vida: evidências e formas de ser professora da Educação Infantil da rede municipal de Campina Grande

O *habitus* é um princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas (BOURDIEU, 2007). Na relação entre as duas capacidades que

definem o *habitus*, ou seja, a capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e os produtos delas decorrentes, isto é, os gostos, é que se constitui o mundo social então representado ou, dito de outra forma, o espaço dos estilos de vida. Quando designamos uma classe de agentes, ou melhor, uma classe de condições de existência, pelo nome de uma profissão, no nosso caso, professor da Educação Infantil, tornamos manifesta uma determinada posição social no espaço das posições concretas, objetivas da sociedade campinense.

A longa trajetória escolar das pesquisadas traduz seus esforços e de suas famílias, para alcançar um “futuro melhor”. Seguindo o refrão hegemônico que diz “educação é tudo”, as famílias, desde cedo, fizeram investimentos que foram depois continuados por cada uma das professoras, com o intuito de cursar a graduação e a pós-graduação. Esse acúmulo de capitais, objetivado nas competências e títulos adquiridos, assegurou-lhes a inserção no campo educacional, tal como esse está estruturado na cidade de Campina Grande. O conceito de campo⁶ educacional ajuda-nos a compreender que, quando nossa população se engaja no mercado de trabalho educacional, não está apenas criando um vínculo burocrático-contratual com as creches e pré-escolas, mas ingressando num espaço social regido por leis específicas, por um tipo particular de disputas materiais e simbólicas e ocupando uma posição na hierarquia desse espaço.

Entre as razões da escolha pelo campo de atuação vinculado à Educação Infantil, há dois motivos principais: atender aos anseios profissionais (56%) e fruto do acaso (11%). Constatamos, assim, a tendência de as respostas serem influenciadas pelos aspectos que condicionam a clivagem interna do professorado. Dessa forma, as

6 Bourdieu (2004, p. 20) afirma que um campo social é um “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência.” É um mundo social como outro qualquer, com leis sociais mais ou menos exclusivas.

respostas vinculadas a anseio profissional são mais expressivas que aquelas atribuídas ao acaso. Além destas, destaca-se a influência de terceiros (24%), principalmente da família (15%) e da professora (6%). Esses dados indicam como a instituição familiar influencia as opções, gostos e preferências.

Quanto ao tempo de docência, a maioria (66,8%) tem mais de 10 anos. O percentual de professoras que exerce a profissão entre cinco até 10 anos corresponde a 25,6%, enquanto o tempo de atuação entre um e quatro anos é pouco expressivo (6,5%). O tempo de docência em Educação Infantil segue a mesma direção: a maior parte (51,2%) possui mais de 10 anos de exercício profissional: 31,6% de cinco a 10 anos e 16,1% de uma a quatro anos. Duas participantes não informaram.

As professoras fazem parte de grupos cujos arranjos familiares não ultrapassam quatro pessoas – a professora, seu cônjuge/companheiro, um, dois e, no limite, três filhos. Quase todas (99%) moram na zona urbana. A maior parte (88%) é proprietária do imóvel onde reside e há aquelas que habitam domicílio alugado (11%) ou cedido (1%). O tipo de domicílio da maioria (89%) é casa. Falar sobre a moradia nos remete ao tipo de arranjo familiar⁷ e leva-nos a comentar que compartilhar um espaço familiar ou social é partilhar uma cultura, um estilo de vida, isto é, gostos e preferências por este ou por aquele bem e serviço.

No que se refere à posse de bens eletrônicos e eletrodomésticos, Bourdieu (1979), na sua obra clássica *La distinction: critique sociale du jugement*, traduzida para o português quase trinta anos depois, em 2007, critica os economistas que acreditam que os objetos de consumo apenas possuem propriedades técnicas (objetivas) capazes de se imporem como tais a todos os indivíduos perceptores. Para eles, a percepção dos objetos estaria associada apenas às características designadas

7 Conjunto de pessoas, residente na mesma unidade domiciliar, com ou sem grau de parentesco, bem como, pessoas que moram sozinhas (IBGE, 2009).

pelas descrições propostas pelos produtores e pela publicidade dita informativa e os usos sociais decorreriam dos modos de utilização. Noutra direção, defende Bourdieu (2007, p. 96, grifos do autor):

Os objetos, inclusive, os produtos industriais, não são *objetivos* no sentido atribuído, habitualmente, a esta palavra, ou seja, independentes dos interesses e gostos dos que os apreendem, além de não imporem a evidência de um sentido universal e, unanimemente, aprovado [...].

Não há, pois, nessa ótica, uma relação universal e abstrata entre consumidores com gostos intercambiáveis e produtos com propriedades percebidas e apreciadas de modo uniforme. Os gostos que orientam a aquisição dos produtos variam segundo as condições econômicas e sociais de sua produção.

O que vimos mostrando, a respeito das particularidades do estilo de vida do professorado, evidencia a mediação feita pelo *habitus*, que permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre as práticas constatadas e a situação dos agentes. Passemos, então, à análise da posse de determinados bens de consumo pelo professorado para continuar explicitando essa mediação.

Todas as professoras possuem televisão. Outro bem eletroeletrônico comum é o telefone celular. Sua posse ocorre, seja na modalidade pré-pago, pós-pago ou em ambas. O tipo de conta mais usual é a pré-paga (86%), que segue a tendência nacional. O número de aparelhos celulares pré-pagos por família variou de um a oito e o pós-pago de um a cinco. Quanto ao computador, a maioria o tem (77%), sendo 69% deles com acesso à internet. A câmara fotográfica digital é outro bem comum para a maioria (61%) e revela o gosto pela fotografia, que também foi identificado por Albuquerque (2005), entre professoras do ensino fundamental de Maracanaú, Ceará. No entanto, a câmara fotográfica não foi citada como um instrumento para registro

de atividades pedagógicas, assim como acontece com a filmadora, bem eletroeletrônico menos comum entre o professorado (8%).

Entre os eletrodomésticos, a geladeira é um bem de posse de 99% das professoras. Há raros casos de propriedade de duas geladeiras. Apesar da generalização feita, com base nos dados estatísticos, é preciso voltar às observações de Bourdieu (1979) sobre o que se esconde por trás das práticas de consumo, pouco percebido pelos economistas e até por muitos sociólogos: o fato de que o consumo de bens pressupõe, sempre e em graus diferentes, um trabalho de apropriação dos mesmos. O consumidor contribui para “produzir” o produto que ele consome, por meio de um trabalho de identificação e decifração.

O gosto que orienta a aquisição dos bens apresentados é produto de um sistema de classificação constituído pelos condicionamentos, portanto, associado à condição social das professoras. Esse gosto específico está na base da aquisição de bens não apenas úteis, mas distintivos. Daí a preocupação pela escolha de marcas, modelos e preços condizentes com a condição social.

As práticas adotadas pelo professorado nos finais de semana e feriados podem ser agrupadas nas seguintes categorias: afazeres domésticos, atividades religiosas, atividades relacionadas ao exercício profissional, lazer e cuidados pessoais. As atividades desenvolvidas pelo professorado no tempo livre são muitas, porém, a grande maioria se ocupa com tarefas domésticas, que se somam às relacionadas ao exercício profissional, a exemplo da preparação de aulas. Entre os afazeres domésticos, os mais citados foram: faxina em casa (74%) e lavagem de roupas (54%). Considerando que nem todas (44%) as professoras possuem máquina de lavar, é expressivo o número delas que lava roupa manualmente, comprometendo muito mais seu tempo livre. Independente do tipo de atividade doméstica, realizá-la, no período destinado ao descanso e lazer ilustra o já constatado pela literatura

acerca da dupla jornada de trabalho das mulheres. Neste sentido, de acordo com Losada e Rocha-Coutinho (2007), para dar conta de dois mundos, casa e trabalho, as mulheres se deparam com o acúmulo de atividades e suas consequências. Esta realidade, resultante das relações culturais e de poder entre os gêneros, é agravada, tanto pela condição social das professoras⁸, as quais, tanto diante das limitações econômicas que lhes impedem de contratar serviços de terceiros, são forçadas a desenvolver atividades em horário que deveria ter outra utilização; quanto pela extensão da jornada de trabalho profissional, dada a necessidade, por exemplo, de organizar as aulas da semana seguinte citada por 59% das professoras.

Quanto às atividades religiosas desenvolvidas nos finais de semana e feriados, 65% das professoras afirmaram ir ao templo religioso. A esse respeito chamamos a atenção para os percentuais de professoras que se declararam adeptas de alguma religião: católica praticante, 34%; católica não praticante, 16%; evangélico praticante 36%; evangélico não praticante 5%; espírita praticante, só uma; espírita não praticante, 2%; espiritualista, apenas 2%; ecumênico, 1%. No total, temos 97% das professoras com vinculação religiosa.

Os cuidados pessoais estão restritos ao repouso em casa (47%) e a ida ao salão de beleza (29%), práticas que dão visibilidade aos condicionantes econômicos do gosto do grupo. As práticas de cuidados com a saúde são variadas e combinadas: alimentação adequada (62%), caminhada (43%) e ida à academia (8%); no entanto, 21% afirmaram não as realizar.

Além do necessário descanso e do culto à religião, dos afazeres domésticos e das obrigações profissionais, há formas de desfrutar

o tempo livre com lazer. Dentre as opções possíveis, as professoras “podem” escolher ir à casa de amigos, de parentes, assistir filmes em DVD, navegar na internet, receber amigos, descansar em casa ou então ir ao shopping ou restaurante ou balneários, em princípio, mais onerosos.

Se os gostos e suas variações obedecem a condicionantes econômicos, obedecem às variações individuais e de subgrupos que compartilham de um mesmo *habitus*, portanto uma mesma cultura. Isto ocorre devido ao senso de homologia entre bens e grupos, que está na origem da produção dos gostos: “[...] ao proceder a uma escolha segundo seus gostos, o indivíduo opera a identificação de bens objetivamente adequados à sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços [...]”. (BOURDIEU, 2007, p. 217).

Análogo aos finais de semana e feriados, nas férias, a organização da casa é a principal atividade das professoras (80%). Mais uma vez, o período que deveria ser destinado ao descanso e lazer fica comprometido. Contudo, não é a renda que define esse dado, pois segundo o IBGE (2009), a maioria das mulheres, além das pressões exercidas pelo trabalho e pela constante necessidade de se qualificar, se compromete com tais afazeres, quando não os divide com os homens. São os afazeres domésticos que geram dificuldade de estudar. Ilustraremos o dito: “[...] Queria muito fazer especialização, mas é muito difícil o professor estudar, porque tem que trabalhar os dois expedientes e quando chega em casa, com tudo pra fazer a noite, não consegue mais raciocinar nada”. (P46).

Com base no supracitado depoimento e em outros similares, avaliamos que o investimento feito frente às atividades domésticas leva o professorado da pesquisa a não ler durante os finais de semana e feriados, exceto para preparar aulas.

⁸ Os percentuais elevados referentes aos afazeres domésticos podem ser justificados pelo nível de renda das famílias das professoras, o que é bem coerente com os achados de Souza e Lamounier (2010), porquanto esses afirmam que a contratação de trabalhadores domésticos pelos segmentos da classe de renda C ainda é muito restrito, pois apenas 5% o fazem.

O gosto pela leitura e o gosto musical

Os livros mais lidos foram sobre Religião (58%). Gosto compreensível diante de um grupo majoritariamente religioso. Na categoria Ficção, as obras lidas, *O Código da Vinci* e *Anjos e Demônios*, também versam sobre questões religiosas. O gosto pela leitura de títulos de Autoajuda corresponde a 45%. O gosto pela literatura Infantojuvenil (14%) parece ser justificado pela profissão e condição de mãe de crianças. A preferência por livros da Educação (14%), embora pouco mencionada, reflete o *habitus* professoral e indica investimento em capital educacional. A este dado se soma o gosto pela leitura de revistas de Educação (75%). Outras categorias de revistas preferidas: Informação (49%), Religião (19%) e Entretenimento (9%).

Especificamente nas férias, embora 80% das professoras organizem a casa, 63% aproveitam para ler. Contudo, apenas 28% leram pelo menos um livro, no período de um ano. Para explicar porque não haviam lido foi dada a seguinte justificativa: falta de tempo, devido à jornada de trabalho, que segundo elas nem era mais a dupla, diante do esquema: creche e pré-escola em dois expedientes e trabalho doméstico. Se levarmos em conta que se tratam dos livros lidos, no período de um ano, que a leitura poderia ter sido feita nos finais de semana, feriados e férias, e que existe tempo para assistir televisão e filmes, tal argumento parece ser uma desculpa diante da negação do que é legítimo para um educador.

No que se refere ao **gosto musical**, música religiosa/gospel é a predileta da grande maioria (70%). Essa preferência faz a religiosidade aflorar, reforçando achados anteriores que demonstraram a existência de um *habitus* religioso. Com percentual também elevado (68%), o gosto pela escuta da Música Popular Brasileira (MPB). A audição de forró (30%), estilo característico do Nordeste, demonstra a transmissão

do capital cultural, no entanto, está aquém do esperado. O gosto pela escuta da MPB faz-nos pensar se tratar do efeito da legitimidade das práticas culturais, que, segundo Bourdieu (2001), implica acreditar e adotar para si, as preferências do grupo de pertença. A preferência das professoras por músicas de estilo mais refinado sinaliza a existência de uma preocupação com sua imagem profissional, como verificado na escolha dos programas televisivos, identificados mais adiante.

Em síntese, podemos dizer que o *habitus* religioso e o *habitus* professoral constituem uma regularidade das professoras das creches e pré-escolas e definem seu gosto literário e musical.

Preferências por programas de rádio e TV

Perguntamos às professoras se costumavam ouvir rádio e assistir televisão e, em caso positivo, pedimos que citassem três programas preferidos. O equivalente a 60% professoras mencionou não ouvir rádio. Estes dados podem ser justificados pelo crescimento da audiência da televisão e uso da internet, bem como pelo uso do DVD. Os programas ouvidos no rádio são os seguintes: jornal (90%), musical (47,5%) e religioso (15%). A programação predileta contempla a atualização cotidiana sobre as questões sociais, através da audiência dos jornais; o entretenimento por meio da música; e, por vezes, do esporte; e a religiosidade, com os programas religiosos.

A audiência da televisão é diferente (92%). A preferência maciça por este hábito era esperada, pois se trata de um bem eletroeletrônico comum a todos os participantes da pesquisa. Além disto, lembremos que Bourdieu (1997) conta que quando a televisão surgiu, em meados dos anos 60, foi tida como um fenômeno novo e que iria trazer profundas transformações nos aspectos culturais da sociedade, pois tinha o objetivo de massificar dos meios de comunicação, ou seja, seria um instrumento para a homogeneização paulatina de seus telespectadores.

Semelhante ao rádio, na televisão, o programa predileto é o jornal, assistido pela maioria (84,7%). A predileção por este tipo de programa foi detectada por Campos (2008) e por Lira (2007). Esse defende haver uma relação direta com a profissão, pelo fato da televisão se constituir importante fonte de informação na sociedade atual. Na preferência por programa televisivo, 44,5% das professoras preferem as reportagens/documentários. O gosto por novelas, embora apontado por menos da metade das professoras e esteja distante dos percentuais relacionados aos telejornais, é comum e foi igualmente identificado por Lira (2007) e Campos (2008). Os dados relativos ao gosto por novelas geram uma discussão acerca do receio do comprometimento da imagem intelectual do professor. Isto porque, no imaginário popular, assistir novelas e ver programas de auditório e de fofocas constitui-se em uma prática negada àqueles que estão envolvidos com o educar. Então, admitir ser telespectador desse tipo de programa põe em jogo o profissionalismo.

Os dados apresentados podem ser analisados segundo as três dimensões básicas do *habitus*: *eidós*, *ethos* e *hexis*, as quais se relacionam, respectivamente, aos planos cognoscitivo, axiológico e prático. Apesar de Bourdieu (1983) recomendar que estas não devem ser vistas separadamente, pois se relacionam entre si, ilustraremos individualmente, destacando sinais resultantes dos condicionantes da trajetória social, das condições econômicas, da forma de inserção e lugar ocupado no campo educacional.

O *eidós*, dimensão cognitiva que leva o *habitus* a revelar-se em estilo de vida, julgamentos morais e estéticos, pode ser traduzido numa classe professoral que tem um estilo de vida pautado em gostos e preferências restritas basicamente às necessidades. Não há grande consumo de bens culturais, como entretenimento, certos tipos de leituras de revistas (privando-se a popular Nova Escola), jornais e

livros (preferindo religiosos e de autoajuda às educacionais). Quanto ao investimento educacional, apesar das dificuldades financeiras, que implicaram em interrupção da trajetória escolar, esta incluiu investimento, que para muitas resultou em mudar de cidade.

Identificamos um ethos missionário da profissão, conforme será visto nos conteúdos representacionais do objeto de estudo. Quanto à *hexis*, que diz respeito às práticas sociais internalizadas e exteriorizadas através das posturas corporais, do modo de andar, falar, gesticular e olhar dos agentes sociais, pudemos verificar, encontram-se ausentes ou timidamente indicadas referências a cuidados pessoais, como ir ao médico e ao dentista, realizar exames preventivos e periódicos, assim como ir ao salão de beleza e praticar exercícios físicos. A ausência de tais práticas se mostra contraditória à ética incorporada na prática pedagógica do cuidar, que é fruto da internalização das instâncias primárias de educação familiar e do sistema de ensino.

Descrito o estilo de vida do professorado das creches e pré-escolas municipais de Campina Grande, ampliaremos as discussões, analisando suas representações sociais do ser professora da Educação Infantil, construídas com base nas regularidades do *habitus*.

Professoras da educação infantil: *habitus* e representações sociais

Já anunciamos estarmos fundamentados no modelo proposto por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), que considera que a TRS é um instrumento de eficácia para explorar e compreender como é produzido e estruturado o *habitus*. Numa síntese, o autor afirma que a via de acesso ao *habitus* são as representações sociais. Defende ele que “[...] é a partir da construção das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade [...]” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p. 120).

Guiados pelo referido modelo, cujo interesse é a apreensão das regularidades, privilegiaremos o sistema central ou núcleo central da representação social. Dar evidência a esta estruturação nos levou a tomar como base a TNC. A hipótese geral da TNC é a seguinte: “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p. 162), no qual se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social, pois nele habita “a memória coletiva do grupo” (ABRIC, 1998, p. 34). Este é o sistema que nos interessará mais, por caracterizar a parte mais consensual e estável da representação (OLIVEIRA et al., 2007), ou seja, por agrupar elementos de dimensão macro. A memória coletiva, segundo Jedlowski (2001), é um conjunto de representações sociais do passado produzido, institucionalizado, guardado e transmitido por um grupo, no decurso da interação de seus membros. Neste sentido, afirma Abric (2003, p. 39):

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social: e, em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

O núcleo determina a significação e organização da representação, bem como sua consistência e permanência. Deste modo, assegura três funções essenciais. A função geradora ou geradora “[...] é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência” (ABRIC, 2001, p. 163). A função organizadora é responsável pela organização interna da representação e a função estabilizadora determina a sua estabilidade. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto por um

ou mais elementos, sempre em quantidade limitada, como argumenta Abric (2003), cuja ausência, destaca Sá (1996), desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto.

O sistema periférico, segundo Abric (2001), é mais leve e flexível e permite adaptação, integração de experiências e histórias individuais; e tolera a heterogeneidade do grupo. Para Arruda (2002), os elementos periféricos fazem interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência. Ainda de acordo com Abric (2001), caracteriza-se como a parte mais acessível e mais viva da representação, com papel essencial e com cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização (individualização da representação coletiva).

Para identificar os citados sistemas e suas respectivas composições, uma metodologia específica foi requerida: a associação livre de palavras.

A técnica de associação livre de palavras: “Ser professor da Educação Infantil é...”

A associação livre de palavras é uma técnica projetiva que requer procedimentos específicos de coleta e análise dos dados. Na nossa pesquisa, perguntamos às professoras quais as primeiras palavras vindas à mente ao escutar ‘Ser professor da Educação Infantil é...?’ Em seguida, pedimos a indicação da ordem de importância das evocações e a justificativa para aquela avaliada como a mais importante.

Com as evocações, construímos um banco de dados no Microsoft Excel e as analisamos através do EVOC (VERGÉS, 2002).

As justificativas das evocações mais importantes foram submetidas à análise de conteúdo, segundo a proposta de Bauer (2002). Para o autor, duas dimensões podem ser usadas como procedimentos de análise: a sintática e a semântica. Na primeira, o foco é a frequência das palavras e sua ordem no texto, o vocabulário, tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas. A segunda, a que empregamos, direciona-se para os sinais e sentidos conotativos e denotativos e o estudo da coocorrência.

O teste projetivo totalizou 795 evocações, com 206 (25,91%) palavras diferentes. Uma delas, amor, surgiu 66 vezes. O equivalente a 132 palavras apareceu uma só vez, a exemplo de colaborador, humildade, autonomia e difícil. A frequência ($F = 30$), assim como a ordem média geral das evocações ($OME = 2,5$), que corresponde à média das ordens médias de evocação de cada palavra, foi indicada pelo programa EVOC (VERGÉS, 2002), que também gerou o quadro de quatro casas, cujo número de evocações corresponde a 41,5% (423) do total, conforme demonstrado, a seguir.

Quadro 1 - Quadro de quatro casas: Estrutura da representação social do *ser professor da Educação Infantil construída* por professoras das creches e pré-escolas municipais (N= 199)

	F>30	OME<2,5		F>=30	OME>=2,5
Compromisso	61	2,393	Amor	66	2,576
Dedicação	51	2,392	Gostar	30	2,733
Responsabilidade	48	2,063			
Gratificante	31	1,968			
	F<30	OME<2,5		F<30	OME>=2,5
Desafio	27	2,259	Paciência	21	2,810
Prazeroso	22	1,818	Respeito	12	3,083
Ser criativo	17	1,882	Ser carinhoso	10	2,700
Aprender	16	2,438			
Ser mãe	11	2,000			

Fonte - Teste de Associação Livre de Palavras com a expressão “Ser professor da Educação Infantil é...” (2008/2009).

No quadrante superior esquerdo, denominado núcleo central ou sistema central da representação, estão evocações de frequência maior ou igual a 30 e cuja OME é inferior a 2,5. São elas: **Compromisso**, **Dedicação**, **Responsabilidade** e **Gratificante**. Este sistema agrupou 44,5% das evocações com frequência mínima igual a 10. No quadrante superior direito, a primeira periferia, cuja frequência é maior ou igual a 30 e OME maior ou igual a 2,5, localizam-se os elementos **Amor** e **Gostar**. Apesar da OME de **Amor** não ter sido suficiente para integrá-lo ao núcleo central, este elemento possui tendência à centralidade, pois está muito próximo da ordem média geral das evocações e tem elevada frequência de evocação, por sinal, a maior. Neste sentido, como afirmam Sá et al. (2009, p. 163), os temas situados no supracitado quadrante “[...] compõem uma “primeira periferia”, não se afastando a possibilidade de que algum ou alguns de tais temas sejam efetivamente centrais”.

A hipótese da centralidade de **Amor** é fortalecida por outros dados. As professoras o consideram regra (através dele que; acima de

tudo; é necessário para) para o professor da Educação Infantil e, muitas vezes, para a vida. Relaciona-se a outros elementos, principalmente **Responsabilidade, Compromisso e Dedicção**, além de ser visto como indispensável. “[...] é através do amor que podemos nos dedicar a um trabalho árduo, mas gratificante, é com amor que vou ter compromisso com minhas crianças [...]” (P74)⁹; “[...] o amor é a base de cada ser, quando se ama a causa se é comprometida com ela e exerce responsabilidade no que faz e acha uma experiência a mais espetacular que se vive” (P103).

Na segunda periferia, os elementos menos frequentes e mais tardiamente evocados (OME < 2,5): **Paciência, Respeito e Ser carinhoso**. Na zona de contraste, aqueles prontamente evocados (OME > 2,5), porém com baixa frequência: **Desafio, Prazeroso, Ser criativo, Aprender e Ser mãe**. Salientamos que na zona de contraste há elementos que reforçam a primeira periferia ou núcleo central: **Prazeroso e Ser mãe**. Os demais, quais sejam, **Desafio, Ser criativo e Aprender**, contrastam com estes conteúdos, levando-nos a cogitar duas possibilidades: haver um subgrupo com representação diferente ou estar existindo transformação da representação.

Uma vez que buscamos enfocar a dimensão macro da representação, voltamo-nos para a discussão sobre o núcleo central. Classificamos os elementos da centralidade em três categorias: (a) afetiva: **Dedicção**, (b) avaliativa: **Gratificante** e (c) de atitude e de ética: **Responsabilidade e Compromisso**. Essa última categorização deu destaque aos elementos que revelam a dimensão ética do *habitus*. Significa dizer a ética prática: o *ethos*, que não é necessariamente consciente, pois não é uma ética verbalizada, racionalizada. O *ethos* se relaciona ao plano axiológico e faz alusão aos valores, em específico os morais, e às normas instituídas. Domingos Sobrinho (2003) defende

⁹ Para identificar as professoras, manteremos os códigos usados por Soares (2011).

que mesmo que alguém não tenha um discurso racionalizado sobre ética, se rege por padrões éticos espontâneos.

A outra dimensão do *habitus*, a do plano cognoscitivo: o *eidós*, que corresponde aos esquemas lógicos e cognitivos, que se traduzem em estilo de vida, bem como em julgamentos morais e estéticos, se relacionam tanto a categoria afetiva e cognitiva, as quais corresponderam, respectivamente, ao cuidar e ao educar; como a categoria valorativa. A perspectiva afetiva envolve sentimentos, emoções, saberes sociais e imagens; e ainda qualifica. A cognitiva diz respeito aos saberes profissionais e da experiência.

Na categoria afetiva constam emoções, sentimentos e imagens. Dado que corrobora o mencionado por Guareschi (1995) sobre a dimensão cognitiva relativa à construção dos saberes sociais envolver o caráter simbólico e imaginativo dos sujeitos, e coloca em cena a dimensão afetiva. Para ele, a busca da compreensão e do sentido do mundo não é feita só a partir do conhecimento, mas também com emoções e sentimentos; e essas duas dimensões se baseiam nos acontecimentos da realidade social, produto das instituições, comunicação de massa e comunicação social, movimentos sociais etc.

Amor e Gostar designam sentimentos de afeto positivo. **Dedicção e Paciência** mostram, respectivamente, os seguintes atributos do professor da Educação Infantil: dedicado e paciente, os quais se associam ao supracitado sentimento. **Ser mãe** exprime uma ideia associada a este e se expressa através de metáforas e analogias, com figuras envolvidas no cuidar e educar.

Dedicção nos remete à concepção de docência descrita por Tardif e Lessard (2005, p. 8): “[...] uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Os relatos seguintes mostram para o que e para quem se volta a **Dedicção**: à criança, visando sua formação integral e ao trabalho, que

proporciona autorrealização profissional. “Quando nos dedicamos aos trabalhos realizados com as crianças, temos toda uma preocupação com a sua formação integral, querendo o melhor para o seu futuro” (P51); “O educador tem que ter responsabilidade em primeiro lugar, porque se for responsável certamente terá amor, dedicação e, sobretudo, se dedicará mais a sua missão” (P199).

De modo mais individualizado, existe uma visão de dedicação como doação, que fortalece a interferência do *habitus* maternal. “É você se doar de corpo e alma nesse trabalho que é de vital importância para a minha vida” (P125).

Alves-Mazzotti (2007) identificou dedicação como elemento central da representação social do ser professor para professores do ensino fundamental I (1º segmento – 1ª a 4ª série) da rede municipal de ensino, em três cidades do estado do Rio de Janeiro. Segundo a autora, esse conteúdo indica uma representação tradicional, arraigada à história e à cultura docente. Numa pesquisa posterior, desenvolvida com professoras desse mesmo segmento e estado, constatou que o sentido atribuído à dedicação parece se ancorar nos sentidos associados à maternidade, ao cuidar e proteger. “[...] a dedicação parece se ancorar no feminino, no cuidar e proteger. Na rede de significações que envolve o objeto destacam-se os sentidos associados à maternidade. [...]”. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 532).

Para o professorado da nossa pesquisa, à **Dedicação** se associam quase todos os elementos da categoria do afeto. Deste modo, pensamos ser adequado fazer a seguinte relação: ter amor e gostar do que faz e/ou de crianças implica em ter dedicação, dar atenção e ter paciência, que são atributos inerentes ao papel de mãe – principalmente – e de amiga.

Dedicação e **Amor**, em geral, não se dissociam. Entre as professoras que evocaram **Dedicação**, pouco mais da metade (51%)

lembrou de **Amor**, o que sugere haver forte relação entre esses dois elementos, o que é reforçado pela evocação combinada: “Dedicação e amor à causa” (P9). **Amor** ora prescreve **Dedicação** ora é prescrito por esta: “Amor é você entender a criança, é trabalhar com dedicação para com a mesma, respeitá-la do jeitinho que ela é” (P124) e “O mais importante é o amor [...] como a Educação Infantil é desvalorizada por muitos, é muitas vezes o amor que nos faz continuar, nos dedicar e escolher ser um bom profissional [...]” (P98). O **Amor** prescreve e é prescrito por **Dedicação** e com frequência é prescrição para **Respeito** e/ou **Compromisso** e/ou **Responsabilidade**. Isto é, amor é percebido como condição para os elementos da dimensão ética. “Para ser professor é necessário que haja muito amor pela profissão, pois é uma atividade que requer muita paciência e muita dedicação [...]”. (P42).

Porque o amor é o primeiro tópico para escolha e permanência em qualquer profissão, seja ela qual for: no caso da educação, amor pela criança, pelo trabalho, pela educação. O amor é a base para se dedicar, querer crescer sempre mais em sua prática. (P134. Evocou: dedicação, competência, amor e responsabilidade).

Para as professoras, **Amor** é prescrição para atuar junto às crianças pequenas. Outros discursos reforçam essa inferência. “O trabalho com crianças requer muito amor [...] exige ser um pouco de tudo: mãe, médica, psicóloga e outras e sem contar que estamos cuidando e educando do futuro de nosso país” (P73). “Em se tratando de Educação Infantil o AMOR prevalece, pois as crianças crescem desenvolvendo esse amor por diante a sua vida. Afinal o amor supera as dificuldades, os desalentos [...]” (P87, grifos da professora).

No enunciado pelas professoras, a “necessidade tornada virtude” (BOURDIEU, 2004) e o “efeito da imposição de legitimidade”

(BOURDIEU, 2007). Detalharemos. Para Bourdieu (2004), o *habitus* é produto da incorporação da necessidade objetiva, e produz estratégias objetivamente ajustadas à situação, apesar de não ser produto de uma aspiração consciente. A imposição legítima diz respeito ao que é arbitrário, mas não é assim entendido. Bourdieu (1977-1978) explica o que é legítimo: uma instituição, uma ação ou o uso dominante, porém desconhecido como tal, o que significa que é tacitamente reconhecido.

Pelo visto, as professoras não querem comprometer sua imagem, ao negar ter amor, desvelo com a profissão, sentir-se gratificada. Isto porque os polos hegemônicos do discurso legítimo acerca do professor de crianças pequenas disseminam, através da comunicação, uma relação entre amor, cuidado e docência. Desta forma, amor é um representante da cultura legítima. Isso implica na necessidade de considerar o poder da legitimidade, que tal qual defende Bourdieu (2001), existe em toda prática social. Assim, ao seguir a lógica da legitimidade, amor ao que faz e às crianças parece forma de decodificar vocação. “Ter o dom, porque ser professor de Educação Infantil, além de conhecimento teórico, profissionalização, se faz necessário algo que vem do sentimento, você precisa gostar de criança para assim ser possível compreender as suas especificidades [...]” (P21); “[...] o meu Deus colocou em meu coração um amor especial por cada vida que passa pelas minhas mãos e sei que cada um deles carregará um pedaço de mim e um pouquinho do amor que Deus tem por cada um deles [...]”. (P97).

Parece então apropriado empregar algumas evocações e comentários do próprio professorado, para uma síntese. Ser professor da Educação Infantil é “amor ao que faz” (P78) e “ter amor à profissão” (P32) porque “[...] o AMOR prevalece” (P87, grifo da professora) e “[...] acima de tudo, amar o trabalho com crianças” (P78).

Apesar da realidade em que vivemos, principalmente em relação à remuneração dos professores de Educação

Infantil, pra mim o mais importante é o bem estar da criança, suas descobertas, suas próprias iniciativas; é poder dar autonomia às crianças. E a coisa mais importante de tudo é fazer pelo prazer, pelo amor, porque você gosta [...]. (P62).

O discurso que acabamos de expor sinaliza a proximidade entre os elementos **Amor e Gostar**. Isto fortalece a tendência à centralidade do primeiro, tanto por estar no mesmo campo semântico, como por ter aparição concomitante, em grande parte das justificativas das evocações mais importantes. **Amor e Gostar** remetem a um contexto histórico da Educação Infantil no qual as práticas docentes eram baseadas exclusivamente na relação afetiva. Maturana (2002, p. 25) defende que a ‘biologia amorosa’ passou a ser fundamento das/nas relações sociais. Para ele, a fenomenologia do amor está no fundamento biológico do humano: “O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência [...]”.

Essa perspectiva nos leva a falar em imaginação cultural, conforme denominação de Wagner (1998, p. 7), para se referir aos objetos que possuem extensa história já estabelecida, com sócio-gênese. As representações sociais dos objetos culturais, defende ele, constituem basicamente um conhecimento declarativo, “[...] delimitam objetos e entidades, estruturam suas características e fixam seu sentido em contextos sociais”. É o caso de amor e igualmente de criança e professor, exemplos do universo da Educação Infantil.

Ainda no que concerne ao gostar, trata-se de um elemento que tem dois sentidos, os quais, por vezes, se confundem: gostar do que faz e gostar de criança. Estes, por sua vez, quase sempre associados a amor. Gostar do que faz, assim como amor, é uma prescrição para poder

suportar a precarização do trabalho e a desvalorização profissional. “Para ser professor da Educação Infantil tem que gostar muito do que faz, pois as condições oferecidas são precárias para os professores e para os alunos e isso torna meio complicado. Então tem que se ter muito amor pelo trabalho [...]” (P34). Gostar do que faz e gostar de criança são razões para muitos professores avaliarem o ser professor da Educação Infantil como gratificante: “[...] é através do amor que podemos nos dedicar a um trabalho árduo, mas gratificante, é com amor que vou ter compromisso com minhas crianças e através do compromisso vou respeitar, vou poder olhar minha criança como sendo única e vou tentar ajudar a construir uma pessoa melhor” (P74); “[...] É de grande importância esse sentimento [amor] para que possa suprir todas as demais necessidades. Trabalhar com amor torna aquilo que se faz sempre mais prazeroso e gratificante” (P129).

Na categoria de atitude e de ética encontram-se **Responsabilidade** e **Compromisso**, percebidos como prescrições para o *ser professor da Educação Infantil*. “É necessário como educador sermos responsáveis e comprometidos com o trabalho pedagógico e com o desenvolvimento integral da criança” (P182).

Responsabilidade e **Respeito** sugerem haver compartilhamento de uma representação pautada em dois dos princípios éticos que fundamentam as diretrizes obrigatórias das DCN: responsabilidade e respeito ao bem comum. Assim, as professoras falam, de acordo com as normas hegemônicas. Isto corrobora o dito por Brandão e Roazzi (2004) sobre serem as representações também construídas por regras, as normas sociais, e não apenas por crenças e informações.

Responsabilidade relaciona-se à criança, seja para dela cuidar, para educá-la, prepará-la para a vida e para ser cidadã, conforme ilustraremos nos próximos exemplos. Estes dados reforçam o que

dissemos sobre a responsabilidade ser percebida como prescrição para ser professor da Educação Infantil. Contudo, por causa da complexidade e do emaranhamento dos sentidos dados aos objetos sociais, também é prescrição para cuidar, educar, dar carinho, ser dedicado. “O trabalho com Educação Infantil requer do educador muito empenho na realização das atividades com a criança, bem como com a relação com o cuidar (higiene, banho, cuidados para não se machucar)” (P43). “Ser professor da Educação Infantil é preparar para a vida, pois tudo que passamos e trabalhamos com as crianças irá influenciar na sua formação de identidade e personalidade. Por isso acredito ser de grande importância e responsabilidade” (P95).

Os discursos mostraram que, tal como defendido por Perrusi (2000), a responsabilidade vincula o profissional ao objeto de seu trabalho, mesmo que o produto final deste não lhe pertença. Para o autor, a responsabilidade gera uma disposição, na qual a vocação pode se alimentar e crescer em valor, ocorrendo entre as duas uma retroalimentação, que impulsiona a fusão ou união da identidade pessoal com a profissional.

As razões dadas para associar *ser professor de Educação Infantil* à responsabilidade levam a sua avaliação como essencial, tanto para a criança, por causa das práticas de educação e cuidado, como para sua família e o próprio educador: “[...] Ser professor de Educação Infantil é uma responsabilidade muito grande, pois exige de nós prática na qual precisamos estar sempre em formação e acima de tudo em aprender cada vez mais [...]” (P27).

Nessa justificativa, responsabilidade implica em formação contínua, portanto, articula-se com o conteúdo do saber docente. No exemplo a seguir, implica na prática fundamentada numa teoria. “Comprometimento com a educação de responsabilidade alicerçada numa teoria capaz de formar um cidadão participativo no meio em que

está inserido, mostrando caminhos a seguir [...]” (P19). A relação entre responsabilidade e compromisso é recorrente entre as professoras.

Enfatizar a coocorrência destes dois elementos da dimensão ética leva-nos ao posicionamento de Freire (1994), quando afirma que todo aquele que, com compromisso e responsabilidade, for atuante, ativo, numa ação dialética, com tudo e com todos ao seu redor, será um educador.

Compromisso sinaliza uma conduta ética do ser professor e, ao mesmo tempo, remete a uma das dimensões do *habitus*: o *ethos*. Pode estar voltado para várias direções: as crianças; a educação de um modo geral; a prática de educar e/ou de cuidar; e a formação dos cidadãos. As justificativas para a importância da evocação compromisso ilustram o dito. Antes, convém destacarmos que o direcionamento dado a compromisso, em parte, se assemelha ao que ocorre com responsabilidade. “O professor de Educação Infantil deve ter um grande compromisso com a educação e com o ato de educar junto com o cuidar” (P71).

Quando percebemos a criança como indivíduo de direito e deveres, entendemos que existem necessidades bem peculiares desta fase, que é a infância e não tratamo-las como adultos em miniaturas e assim podemos de forma mais eficaz contribuir, através do nosso fazer pedagógico, com situações significativas que contribuam com o desenvolvimento de cada ser. E assim formarmos cidadãos mais atuantes [...]. (P28).

Nos discursos, a formação da criança como cidadã é objetivo do professor da Educação Infantil. Trata-se da dimensão político pedagógica da educação, tal como nomeado por Brito (2004) e Brito e Domingos Sobrinho (2009), ao se referirem a um dos sentidos que os agentes comunitários de saúde do município de João Pessoa – PB dão à educação em saúde.

Ter compromisso e ser comprometido/compromissado também é visto como prescrição para atuar como professor, independente do nível de ensino. É prescrição para conseguir trabalhar com mais segurança, bem como de modo organizado. “Para ser professor de verdade [...] há necessidade de haver compromisso com o que se faz. É essencial, pois o profissional compromissado com o que faz procura desenvolver seu trabalho da melhor forma possível” [...] (P84); “Se você tem compromisso com o que você faz, você é organizado com seu planejamento, com suas atividades desenvolvidas em sala de aula e com certeza você terá uma realização profissional [...]” (P141).

No último exemplo, uma associação entre **Compromisso** e realização profissional. Ou melhor, **Compromisso** é sua prescrição e estabelece relação com os demais elementos centrais: **Dedicação**, **Responsabilidade** e **Gratificante**, os quais, do mesmo modo, se relacionam entre si, e demonstram uma representação docente pautada tanto no *habitus* professoral como maternal. Palavras de uma das professoras dão sustentação ao dito: “Nós professores da educação infantil somos além de educadores, um pouco mãe de cada criança. Considerando que além do educar há também o cuidar, ou seja, eles não são dissociados” (P05).

Na perspectiva valorativa, **Gratificante**. Há vários motivos para que o professorado considere gratificante ser professor de Educação Infantil. Entre eles: (a) conviver com crianças; (b) receber afeto e carinho das crianças; (c) crescer e aprender com as crianças; (d) acompanhar e/ou contribuir com o crescimento e/ou desenvolvimento da criança. “Colaborar e participar para o desenvolvimento social, cultural e intelectual da criança é muito gratificante” (P02); “É gratificante porque você lida com seres em fase de desenvolvimento e você presencia o progresso do desenvolvimento delas, além de ter o privilégio de receber amor e carinho” (P145).

Embora haja consenso que ser professor da Educação Infantil é gratificante (dá satisfação interior) ou é prazeroso, maravilhoso, este não exclui, necessariamente, a avaliação negativa: “[...] trabalho árduo, mas gratificante [...]” (P74); “Sinto-me gratificada em desenvolver o meu trabalho, apesar do processo ser lento [...] apesar de ser um trabalho árduo [...]” (P102). Esta ambivalência, assim como outras, apenas é identificada nas justificativas das evocações e nas entrevistas, pois nenhum elemento da configuração da representação compartilhada pelo professorado possui sentido negativo. A coexistência de valores opostos, que parece caracterizar as representações sociais como contraditórias, significa que, ao mesmo tempo, estas são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, e são consensuais, mas marcadas por diferenças interindividuais, tal como já comentamos e assevera Abric (1994).

Como vimos, é grande a rede de significados que se articula em torno do objeto representado. A este respeito, Moscovici (2003, p. 210) afirma que “[...] do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente [...]”.

Considerações finais

As professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB são envolvidas no ato de educar e cuidar, seguindo a propositura da educação infantil, embora, a clientela, as situações físicas, didático-pedagógicas e de localização das creches, muitas vezes, não favoreçam. Identificamos um professorado predominantemente campinense, cujas práticas confirmam um *habitus* construído enquanto síntese do *habitus* provinciano, tal qual se faz presente na realidade social de cidades interioranas da Paraíba.

As práticas educativas nas creches pré-escolas e creches possuem um limite tênue entre as funções familiares e religiosas. Por isso, é usual a professora sentir-se substituta da família da criança na escola. As confluências entre estas funções e dos dados obtidos nos sugerem inferir a presença do *habitus* familiar e religioso que comandam as práticas do professorado da rede municipal de Educação Infantil, e um *habitus* profissional, timidamente incorporado nas práticas cotidianas e no estilo de vida, ancorado na afetividade. Esses achados são confirmados diante das representações sociais de *ser professora da educação infantil* compartilhadas pelo grupo.

Para estas professoras, os conteúdos da categoria de atitude e de ética – **Responsabilidade, Compromisso e Paciência**; a avaliativa – **Gratificante** e a afetiva – **Amor e Dedicção**, constituem elementos da centralidade da representação e são essenciais na práxis do professorado. **Responsabilidade, Compromisso e Paciência** se ancoram no ser professora e sinalizam para um *ethos* enquanto uma das dimensões do *habitus* professoral em estudo. **Amor e Paciência** permitem que elas regulamentem suas práticas pautadas na afetividade e possam avaliar seu trabalho como Gratificante.

Quanto ao **Amor**, elemento igualmente identificado por Albuquerque (2005), compartilhado por professoras do ensino fundamental, traz sentidos que se aproximam dos dados desta pesquisa e nos permitem inferir a existência de regularidades entre os profissionais que trabalham com crianças, constitutivas da sua identidade profissional.

Também encontramos um professorado que se preocupa com sua imagem profissional, frente à adoção de um estilo de vida que lhes dá legitimidade no meio educacional, como a preferência por músicas de estilo mais refinado. Além disso, foi possível verificar que marcas do *habitus* religioso podem ser vistas no gosto literário e musical, o

que constitui uma regularidade. Ao mesmo tempo em que o *habitus* professoral também se presentifica na formação educacional e na leitura frequente de revistas educativas e informativas, da grande maioria das professoras, sinalizando o que é legitimado no campo educacional. As regularidades identitárias do professorado da educação infantil ainda puderam ser verificadas nas práticas adotadas no período de férias, finais de semana e feriados.

Constatamos a presença do *habitus* religioso e familiar, assim como indícios do *habitus* profissional incorporado nas práticas cotidianas e no estilo de vida da professora da educação infantil da rede municipal de Campina Grande, ancorados na afetividade. Esses achados são confirmados diante das representações sociais do ser professora da educação infantil compartilhadas pelo professorado de ambas as redes de ensino. Esta configuração representacional e o estilo de vida das professoras da educação infantil de Campina Grande possibilitam identificar a relação entre conteúdos representacionais e o *habitus* familiar, religioso e profissional que regulam suas práticas.

Com os dados obtidos e a discussão por eles gerada, buscamos contribuir para o debate acerca da identidade do profissional da educação infantil, sua formação e valorização e com a qualidade deste nível de ensino, principalmente, em Campina Grande.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EDUCG, 2003. p. 37–57 (Série Didática; 8).

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155–171.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In:

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB. Editora, 1998. p. 27–38.

_____. **Pratiques sociale et représentations**. Paris: PUF, 1994.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

_____. Representações da identidade profissional docente. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 297–317.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.117, p. 127-147, novembro, 2002.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 60–85.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189–217.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 82–121.

_____. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: University Press, 1992.

BRANDÃO, Rita; ROAZZI, Antonio. A representação social da AIDS entre os médicos infectologistas. In: FERNANDES, Aliana; CARVALHO, Maria do Rosário de; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais e saúde**: construindo novos diálogos. Campina Grande: EDUEP, 2004. p. 16-49.

BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. **O concreto e o simbólico no cotidiano da educação em saúde**: práticas, representações e processo identitário dos ACS de João Pessoa – PB. 2004. 349f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Os sentidos da educação em saúde para agentes comunitários de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 669-76, dez. 2009.

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

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitús*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revistainter-legere**, Natal, n. 9, p. 189–205, jul./dez. 2011.

_____. Representações sociais como obstáculos simbólicos à

incorporação do *habitus* científico social. **Ariús**. Campina Grande, v.16, n. 1/2, p. 31-48, jan./dez. 2010.

_____. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingtun Rosado, 2003. p. 63–70.

_____. “Habitús” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: A. B. Editora, 2000. p. 117–130.

_____. Classe média assalariada e representação social de educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: EDUFRN, 1998. p. 21–38.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

GUARESCHI, Pedrinho. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 26, Rio de Janeiro, 2009.

JEDLOWSKI, Paolo. Memory and sociology: themes and issues. **Time & Society**, [S.I.], v. 10, n. 1, p. 29-44, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílían Uluip. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321–341.

LOSADA, Beatriz Lucas; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Redefinindo o significado da atividade profissional para as mulheres: o caso das pequenas empresárias. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 493-502, dez. 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário social e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-62. (Coleção: Memória Social).

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

_____. Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? **Psychologie et Société: réflexions sur les représentations sociales**, [S.I.] 4, 7-24, revue semestrielle, 2002.

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

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. O Sistema Único de Saúde na cartografia mental de profissionais de saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 377-386, 2007.

_____. Representações sociais e fatores de risco para o trabalho infantil e do adolescente: uma aproximação possível. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 177-194, 2002.

PERRUSI, Artur. Profissão, vocação e medicina. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, João Pessoa: PPGS-UFPB, n. 16, p. 73-84, set. 2000.

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

_____ et al. A memória histórica do Regime Militar ao longo de três gerações, no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 6, p. 159-171, n. 2, abr./jun. 2009.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB**. 2011. 189f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira: ambições, valores e projetos da sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

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

VERGÈS, Pierre. **Manual: conjunto de programas que permitem a análise de evocações – EVOC 2000**, Aix en Provence – France, versão 5 abr. 2002.

WAGNER, Wagner. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

PARTE III

A voz do alunado revisitada à luz das representações sociais

A VELHICE NA PERSPECTIVA DO ALUNADO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO

André Augusto Diniz Lira¹
Edwirde Luiz Silva²
Helton Diego Gaião de Figueiredo³
Mariana Izidoro do Nascimento⁴
Joana Camila Melo Duarte⁵
Ivan Ucella Dantas de Medeiros⁶

Introdução

Algumas pesquisas começam a sinalizar que o acesso crescente a informações científicas sobre a velhice, o envelhecimento e a heterogeneidade das experiências possíveis tem propiciado o

1 Doutor em Educação (UFRN). Professor da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG.

2 Doutor em *Estadística e Investigación Operativa* na Universidade de Granada. Professor da UEPB.

3 Mestrando em Ciências Sociais (PPGCS/UFCG).

4 Especializanda em Alergologia e Imunologia do Hospital das Clínicas - UFPE. Especialista em Pediatria pelo Hospital Oswaldo Cruz - PE. Médico formado pela UFCG.

5 Residente de Clínica Médica do Hospital da Restauração - Recife/PE. Médico formado pela UFCG.

6 Residência Médica em Anatomia Patológica pelo *A.C. Camargo Cancer Center*. Médico formado pela UFCG.

desenvolvimento de visões plurais e multidimensionais sobre o idoso (VON SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006; GUSMÃO; VON SIMSON, 2006). Os estereótipos, as atitudes negativas e os preconceitos frente ao envelhecimento não são universais e a-históricos; são, aliás, caracterizados por aspectos históricos, socioeconômicos, culturais e até por circunstâncias da vida pessoal, familiar e profissional.

O envelhecimento, na literatura atual, é compreendido como um processo correlato ao desenvolvimento, sendo ambos multidimensionais e multidirecionais, englobando equilíbrios entre vantagens e desvantagens. Pode haver, mesmo em presença de limitações de origem biológica, manutenção ou mesmo evolução na velhice, especialmente no que respeita aos aspectos cognitivos e psicossociais, sobretudo no *envelhecimento bem sucedido*, que é contraposto ao *envelhecimento patológico* (NERI, 2005; NERI, YASSUDA, 2005; PARENTE et al., 2006).

As pesquisas desenvolvidas, no Brasil, a respeito das crenças, representações, atitudes para com a velhice e o envelhecimento são, em sua maioria, realizadas com adultos e os próprios idosos. Estudos intergeracionais ainda são escassos e há, por outro lado, uma abundância de trabalhos realizados em instituições destinadas à velhice, como os asilos, e em universidades da terceira idade. Pouco se sabe a respeito dos desdobramentos das políticas de afirmação em defesa dos idosos na comunidade geral. Afinal, nas duas últimas décadas, promover a integração do idoso à vida social tem sido uma tônica.

Este capítulo apresenta uma das sínteses dos primeiros anos de trabalho de um projeto mais amplo, que procura investigar as representações sociais do desenvolvimento humano, a partir de perspectivas intergeracionais e intrageracionais. Nesses primeiros anos (2008-2013), desenvolvemos duas pesquisas consecutivas considerando a representação social da velhice na visão do alunado do ensino médio da rede pública e da rede particular de ensino da cidade de Campina

Grande – PB. Atualmente, investigamos a perspectiva dos estudantes universitários da UFCG em três grandes áreas do conhecimento Ciência e Tecnologia, Saúde e Humanas.

A velhice e o envelhecimento: a ótica da sociedade

A base para os estereótipos negativos em relação aos idosos decorre da perda de controles relacionada ao corpo, às emoções e às habilidades cognitivas. Essas competências, na nossa sociedade, são justamente as consideradas necessárias para que um indivíduo se torne um ser humano aceito com plenos direitos de cidadão (DEBERT, 2004). As tarefas do desenvolvimento, aquelas necessárias para garantir ao indivíduo seu ajustamento psicológico e social dentro das limitações e potencialidades da fase em que está inserido, são para o idoso: o ajustamento ao decréscimo da força física e da saúde; o ajustamento à aposentadoria, à redução da renda, à morte do esposo/a; a filiação a um grupo de pessoas idosas; a manutenção de obrigações sociais e cívicas; o estabelecimento de arranjos físicos satisfatórios para viver bem a velhice (WITTER, 2006).

Em um estudo sobre a representação social da velhice, entre pessoas envelhecidas pertencentes às camadas médias e superiores, observou-se que esse termo está associado às noções de pobreza, dependência e incapacidade (DERBERT, 1988 apud PEIXOTO, 2007). No mundo empresarial, a velhice é representada de forma ambígua, pois o velho é valorizado, por ser mais treinado e ter maior experiência profissional, e ao mesmo tempo, considerado como mais resistente a mudanças e acometido de capacidades reduzidas (STUCCHI, 2007).

Almeida e Cunha (2003) realizaram uma pesquisa com 210 educadores distribuídos em quatro subgrupos que trabalhavam com um alunado de diferentes faixas etárias ao longo do ciclo da vida humana.

A partir de uma abordagem comparativa, tendo por lastro a Teoria das Representações Sociais, observaram para cada subgrupo, que a criança foi associada a brincadeiras, inocência e trabalho; o adolescente às transformações no corpo, crises existenciais e sexualidade; o adulto à produtividade e estabilidade; o idoso à sabedoria e a experiência. Vale salientar que o subgrupo que trabalhava com idosos, nessa pesquisa, era constituído por coordenadores de grupos de convivência de idosos, em sua maioria eles próprios adultos ou idosos, e não por professores/as como dos outros grupos.

Apesar do conjunto de dados apontar para a sabedoria como uma recorrência na interpretação da velhice entre os subgrupos, Almeida e Cunha (2003), ao se ater especificamente a cada um dos subgrupos de educadores, sublinharam que os: (a) educadores de idosos - “[...] tendem a negar a presença do desenvolvimento humano durante a velhice, como se a vida de encerrasse na fase adulta” (p. 153); sendo a representação da velhice caracterizada pela negação da identidade socialmente construída do idoso, como indivíduo decadente, ao mesmo tempo em que vitimizam-no, tratando-o como sujeito abandonado e carente; (b) educadores de adultos - representam os idosos como sábios, experientes, mas também que não estão mais em fase de desenvolvimento, estão na decadência e no abandono; (c) educadores de adolescentes – representam os idosos como aqueles que “não fazem”, “não conseguem mais”; (d) educadores de criança – as autoras não discutiram no referido artigo. Finalmente, as autoras ainda esclarecem que a representação social da velhice está associada às representações do mundo infantil, sendo a dependência o eixo estruturante dessas duas fases da vida.

Um estudo realizado por Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (2002), com idosos entre 52 e 92 anos de idade, encontrou três tipos de representações sociais do envelhecimento: a primeira é

uma representação doméstica e feminina, na qual a perda dos laços familiares é central; a segunda, tipicamente masculina apoia-se na noção de atividade, caracterizando o envelhecimento como perda do ritmo de trabalho; e a última, mais utilitarista, apresenta o envelhecimento como desgaste da máquina humana.

Frente à ditadura estética bombardeada pela mídia na qual “apenas o corpo jovem sarado faz sucesso”, é plausível entender que essa situação não favorece aos indivíduos mais velhos – com rugas e cabelos brancos. Contudo, é um equívoco considerar apenas a visão biológica, representada por perdas, momento de degradação da condição humana, uma vez que o corpo humano se desenvolve de uma forma multifacetada, há uma inter-relação entre os aspectos da realidade social, cultural, histórica e biológica. Isso pôde ser comprovado em um estudo com 21 mulheres idosas, na realidade paraibana. Essas idosas não se referiram ao corpo idoso como esteticamente bonito, mas o representam tanto em seus aspectos positivos quanto em seus aspectos negativos, como fronteira e ponto de inserção do mundo interno e externo, construído e reconstruído cotidianamente de material perceptivo, referências temporais e espaciais, constituindo-se também com um fenômeno de relevância social ao envelhecer (CUNHA; EULÁLIO; BRITO, 2004).

Neri (2007) observou, por outro lado, que tanto os idosos quanto os não idosos, apesar de se autointitularem *livres de preconceitos*, paradoxalmente: 27% dos idosos e 13% dos não idosos disseram que a velhice é sinônimo de doença, e 31% dos idosos e 25% dos não idosos afirmaram que os velhos vivem no passado. Os resultados dessa pesquisa, em seu conjunto, ratificam que há, na sociedade brasileira, uma supervalorização da juventude. A atitude negativa em relação à velhice é justificada pelos não idosos no âmbito pessoal como incapacidade, desatualização, desinformação e, pelos idosos, através de

aspectos relacionais como o desrespeito, desprezo, incompreensão e preconceito.

Partindo desse pano de fundo do cenário brasileiro perguntamos: como o alunado campinense de duas redes distintas de ensino, que demarcam diferentes lugares no mundo social, representam a velhice? Essa é a questão que nos motivou a desenvolver duas pesquisas consecutivas, nesse âmbito, que passamos agora a sintetizá-las e, como fazem parte de um mesmo projeto, preferimos chamar adiante de pesquisa, no singular, desde que se enquadram agora, em uma análise comparativa. Os dois primeiros autores têm sido responsáveis diretos pelas análises, revisões e interpretações dos dados comparativos, os demais autores participaram efetivamente da trajetória de construção de cada um dessas pesquisas iniciais, em fases distintas. Um trabalho dessa natureza só seria possível pelo esforço conjunto de todo o grupo⁷ que foi sendo constituído ao longo desses anos.

Metodologia

Campo de coleta de dados

Os dados foram coletados em quatro escolas da rede de Ensino Médio de Campina Grande – PB, sendo duas da rede pública e duas da rede particular de ensino, mediante sorteio aleatório. Em cada escola, foram coletados os dados em duas turmas de primeiro, segundo e terceiro, resultando em um total de 324 sujeitos, distribuídos em 24 salas de aula (amostra por conglomerado). A coleta de dados da pesquisa foi realizada integralmente primeiramente nas escolas públicas e, depois, nas escolas da rede particular. Todos os sujeitos aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁷ Agradecemos a concessão de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) concedidas ao terceiro e quarto autores.

Uma das escolas sorteadas, da rede de ensino particular, apesar de ter sido dada autorização verbal para realização da pesquisa por seu gestor, na prática inviabilizou totalmente a mesma, inclusive retendo os questionários e não os devolvendo, o que nos levou a considerar as outras opções do sorteio para realização da pesquisa.

Caracterização da amostra

Em relação à caracterização da amostra, a idade média dos estudantes da escola pública é de 16,66 anos ($dp=1,79$) e das escolas particulares é de 16,21 anos ($dp=1,18$). Do total de sujeitos temos: quanto ao sexo: 40% masculino e 60% feminino; quanto às séries: primeiro ano 39,4%, segundo ano 33,3% e terceiro ano 27,2%; quanto à participação no mercado de trabalho: 88,5% não trabalham e 11,5% trabalham.

A renda familiar se distribui da seguinte forma: 23,3% recebem menos de 1 salário mínimo; 31,1% recebem de 1 a 3 salários mínimos; 23,1% recebem de 3 a 6 SM, 16,8% recebem de 6 a 10 SM e 5,7% mais de 10 SM.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Na primeira fase de coleta de dados, todos os participantes da pesquisa ($n= 393$), responderam a um *questionário*, contendo questões abertas e fechadas e, junto a uma sub-amostra, aplicamos um *Teste de Associação Livre de Palavras* (TALP)⁸ com a palavra-estímulo *velhice*. Em um segundo momento de coleta de dados, aplicou-se junto a uma sub-amostra o *Procedimento de Classificações Múltiplas* (PCM), em duas

⁸ Como os questionários e a TALP são bastante utilizados em nosso meio, quando se trata do estudo Representações Sociais, preferimos aqui descrever o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) logo a seguir.

modalidades: a livre e a dirigida. Os itens para a construção do PCM provieram da análise das palavras mais frequentes da TALP, no caso, através do estabelecimento de categorias semânticas. O quadro, a seguir, sintetiza os dados da amostra e sub-amostras. Vale salientar que o maior número de sujeitos das escolas particulares deve-se a evasão da escola pública, principalmente, no último ano, do ensino médio.

Rede de Ensino	Total de Sujeitos		Sub-amostra TALP		Sub-amostra PCM	
	n	%	n	%	n	%
Pública	164	100	78	47,6	75	45,7
Particular	229	100	70	30,5	72	31,4

QUADRO 1: Descrição das amostras e sub-amostras da pesquisa. Fonte: dados da pesquisa

Na classificação livre, primeiro momento do PCM, foi solicitado aos sujeitos, individualmente, que formassem conjuntos com os palavras-estímulo⁹, colocadas em cartões, apresentadas pelo pesquisador, incluindo a palavra-estímulo *velhice*. Nessa modalidade, os critérios para inclusão/exclusão das palavras-estímulo nos grupos formados são dos próprios sujeitos. A orientação para o PCM, na técnica da classificação livre, dada aos sujeitos era a seguinte:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o desenvolvimento humano na velhice. A metodologia que utilizamos para realizar essa entrevista¹⁰ é diferente da convencional. Vou entregar este conjunto de cartões com palavras e gostaria que você as ordenasse em grupos. Você pode colocar quantos cartões quiser em cada grupo. O que importa é a sua opinião.

9 Com as categorias semânticas (palavras) provenientes da análise da TALP.

10 Ao falar com os sujeitos, preferimos denominar de “entrevista” a atividade do PCM. Deste modo, queríamos evitar a associação do PCM com os testes psicológicos.

Na classificação dirigida do PCM, apresentamos a cada sujeito uma tabela com uma escala, na qual os sujeitos deveriam se basear para classificar os itens em relação à palavra-estímulo *velhice*. Essa escala continha as seguintes categorias: *não associado, pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e muitíssimo associado*. A orientação verbal dada foi a seguinte: “Agora gostaríamos que avaliasse cada uma dessas palavras em relação ao termo *velhice*, de acordo com essa escala”.

Gravamos em áudio, com a anuência dos sujeitos, as justificativas das classificações livres e dirigidas.

Análise dos Dados

As questões abertas do questionário foram analisadas através da análise de conteúdo (FRANCO, 2005), através da construção de categorias não estabelecidas aprioristicamente e as questões objetivas foram analisadas através da estatística descritiva e o Teste do Qui-quadrado. A análise de uma tabela de contingência é realizada pela verificação da distribuição dessas ocorrências na tabela, arguindo-se se ela é aleatória ou se esconde algum padrão proposital. O teste qui-quadrado (X^2) calcula o total de desvios entre o número de ocorrências observadas e o de esperadas, e examina sua probabilidade segundo um padrão de distribuição definido segundo o número graus de liberdade da tabela de contingência (cf. BARBETA, 2005; PEREIRA, 2001).

Para a análise da TALP foi feita uma análise de frequência e estabelecidas categorias semânticas¹¹. As categorias semânticas com a maior frequência de ocorrência de palavras serviram para a construção de palavras-estímulo do PCM.

11 Essas categorias semânticas foram constituídas primeiramente com palavras com o mesmo sentido e radical, como por exemplo: sofrer, sofrimento, sofrido. Depois por uma análise que procurava agregar palavras com sentidos próximos, como por exemplo: fragilidade e fraqueza física. Em todos esses casos prevaleceu a categoria que tinha sido mais evocada. Por exemplo: avós (f=10), avó (f=4), privilegiava-se, assim, o termo mais evocado: avós.

Como a pesquisa foi feita de modo sequencial, primeiro nas escolas públicas e depois nas particulares, fizemos as categorizações respeitando cada conjunto de dados, mesmo que categorias semelhantes nas duas pesquisas se evidenciassem, preferimos considerar o linguajar, as formas de expressão típicas dos sujeitos em suas redes de ensino.

Os dados provenientes das classificações do PCM foram analisados através do Escalonamento Multidimensional (Multidimensional Scaling – MDS) e da teoria das facetas (ROAZZI, 1995; BILSKY, 2003; BUSCHINI, 2005). O objetivo do MDS é construir um escalograma, uma representação gráfica que localiza as variáveis (itens) em um espaço n-dimensional, onde as distâncias entre os pontos representam as variáveis estudadas e o relacionamento entre as mesmas (PEREIRA, 2005). A partir da leitura das variáveis envolvidas da localização dos pontos em regiões do espaço e, também, da análise teórica que sustenta a pesquisa definiu-se as *facetas* que compuseram o quadro do objeto investigado em conjuntos articulados de itens.

Tanto nas classificações livres quanto na classificações dirigidas os resultados foram analisados através de uma matriz de distância. A matriz de distância das classificações dirigidas levaram em consideração o grau de associação de cada item com a palavra-estímulo **velhice**. Já nas classificações livres, a matriz de distâncias foi construída através de uma matriz de frequências entre a associação de todos os itens. Os cálculos para criação das matrizes de distância foram diretamente realizados com o programa Statistic 10.0 *trial*. Neste trabalho, consideramos como medidas de ajuste o **Stress** e o **Coefficiente de Alienação** ambos menores do que 0,15.

A partir da leitura das variáveis envolvidas, feita através dos escalogramas, da localização dos pontos em regiões do espaço e, também, da análise teórica que sustenta a pesquisa é possível definir as facetas que compõem o quadro do objeto investigado em conjuntos

articulados. Segundo Buschini (2005), a análise das facetas, na teoria das representações sociais, foi utilizada primeiramente por Flament (1986) para apresentar os dados da pesquisa de Abric e Vacherot (1976) e Giraud-Héraud (1974), sendo um recurso importantíssimo para testar os níveis teórico e empírico da pesquisa (citado por BUSCHINI, 2005). De acordo com Bilsky (2003), a Teoria das Facetas recorre à Teoria dos Conjuntos, tendo como pressuposto fundamental o universo das variáveis que representam. Essas facetas devem ser abrangentes o suficiente para compor todos os elementos da faceta e, ao mesmo tempo, corresponder ao aspecto temático proposto pelo pesquisador de forma mutuamente exclusiva em relação às outras.

Resultados

Antes de adentrar especificamente nos resultados da representação social da velhice, gostaríamos de discutir brevemente sobre dois resultados provenientes dos questionários que nos farão aproximar da temática em tela.

Solicitamos que os sujeitos respondessem uma questão sobre qual a idade-limite para se considerar uma pessoa idosa. A média da idade encontrada foi de 64,7 anos ($dp=9,12$) para as escolas públicas e 61,33 anos ($dp=5,68$) para as escolas particulares. Através dos desvios-padrão e médias observados, é possível verificar que os estudantes da escola pública avaliam essa idade-limite de um modo mais variável, mas a situam, em geral, em uma idade maior que os estudantes das escolas particulares. Esses desvios na escolha de uma idade-limite para se iniciar a velhice podem decorrer, em parte, dos próprios marcos legais. No Estatuto do Idoso (Art. 1) é considerada *idosa* uma pessoa a partir dos 60 anos, mas só é assegurada a gratuidade do transporte público às pessoas maiores de 65 anos. A aposentadoria é assegurada a partir dos 65 anos para os homens e para as mulheres a partir dos 60 anos.

Neri (2007) encontrou com jovens, em uma faixa etária semelhante ao desta pesquisa, uma média de idade de 66 anos e 3 meses. De todo modo, esses dados parecem revelar uma tendência geral para se considerar a idade-limite para o início da velhice como sendo superior aos 60 anos, o que aponta, de certo modo, para a percepção de que a velhice chegaria mais tarde.

Perguntamos também qual palavra ou expressão que os sujeitos utilizavam mais frequentemente no cotidiano: *velho*, *idoso* ou *terceira idade*. A palavra *idoso* foi apontada por 48,3% dos sujeitos como a mais frequente, *velho* por 47,6% e por último, *terceira idade* por 4,1%. Contudo, há uma associação estatisticamente significativa em relação à rede de ensino ($\chi^2 = 14,024$, $p = 0,001$; Cramer's $V = 0,190$), sendo que os alunos das escolas públicas utilizam mais o termo *idoso* (57,1%) que os das escolas particulares (42%), enquanto o termo *velho* é usado pelas escolas particulares (55,3%) mais do que as públicas (42%). A expressão *terceira idade* é utilizada pouco por ambos os grupos (escolas públicas – 6,1% e escolas particulares – 2,7%).

Os sujeitos das escolas públicas investigadas incorporaram em seu discurso cotidiano às formas sociais consideradas politicamente corretas para se referir à velhice, como se apresenta no decurso da história. No Brasil, o termo *velho* resguardou, por muito tempo, uma conotação ambígua associada a um conteúdo afetivo (em um sentido positivo) ou pejorativo, a depender da conotação e contexto em que era utilizado. Somente aproximadamente, a partir da década de 60 do século passado, que o termo *velho* passou a ser associado a um conceito predominantemente negativo. Paulatinamente, os discursos oficiais e as instituições governamentais adotaram o termo *idoso*, como um termo mais respeitoso, e o termo *velho* passou a ser associado diretamente à conotação de decadência, sendo banido dos textos oficiais (PEIXOTO, 2007).

A expressão *terceira idade* baseia-se, no ponto de vista econômico, sendo a: a) *Primeira Idade* considerada improdutiva, na infância e na adolescência, em que as pessoas apenas consomem; b) *Segunda Idade*, a idade da população economicamente ativa, em que as pessoas produzem e consomem; c) *Terceira Idade*, a idade considerada inativa, em que as pessoas não mais produzem, só consomem (RODRIGUES; RAUTH; TERRA, 2010). Essa classificação é bastante questionável em um país como o Brasil, em que crianças e idosos trabalham para seu sustento pessoal ou familiar. Talvez esse uso infrequente na amostra decorra da própria inespecificidade do que seja *terceira idade*, quando cotidianamente são estabelecidas quatro fases distintas: infância, adolescência/juventude, adultez e velhice¹².

Para nos aproximar do universo conceitual da velhice realizamos a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Diferentemente da maioria das pesquisas que utilizam essa técnica considerando a ordem de evocação ou importância e a frequência de palavras para conhecer os prováveis elementos do núcleo central (SÁ, 1995, ABRIC, 1998), essa técnica foi utilizada por nós para levantar as palavras mais frequentes, para daí, construir categorias semânticas; isso com as palavras que mais se aproximavam no sentido. Os quadros seguintes ilustram tanto categorias por rede (Quadro 2), quanto as semelhanças e especificidades de cada rede (Quadro 3).

¹² Há uma tendência a eufemização do processo do envelhecimento. Isso não é algo que tem seu palco apenas no cenário da vida social cotidiana. Isso se dá na própria comunidade científica. Prado e Sayde (2006) analisaram o caráter incipiente das pesquisas no âmbito da geriatria e da gerontologia e a confusão conceitual na literatura brasileira sobre a velhice, existindo inclusive uma tendência velada à negação do seu próprio objeto. Isso pode ser observado nas nomenclaturas utilizadas e até neologismos: “idade madura”, “adulto maduro”, “adulto maior”, “terceira idade”, “sênior”, “felicidade”, “melhoridade”, “maioridade”. Essa distinção no uso desses termos na amostra deverá ser cotejada com pesquisas posteriores.

Rede Pública		Rede Particular	
Categorias	Freq	Categorias	Freq
Doenças	46	Experiência	42
Conhecimento	21	Doenças	28
Rugas	20	Idoso	20
Felicidade	17	Avós	19
Família	16	Cabelos brancos	15
Respeito	13	Fragilidade	14
Aposentadoria	13	Morte	14
Morte	12	Cuidados	11
Cabelos brancos	12	Sabedoria	9
Cuidados	11	Saúde	9
Amadurecimento	11	Respeito	9
Amor	10	Dependência	8
Histórias vividas	10	Histórias	8
Descanso	9	Virtudes	8
Fragilidade	9	Amor	8
Sufrimento	9	Aposentadoria	7
Sabedoria	8	Abandono	7
Preconceito	8	Descanso	7
Paz	7	Rugas	7
Solidão	7	Conhecimento	6
Cansaço	6	Tempo	6
Experiência	6	Chatice	5
Abandono	6		

QUADRO 2: Categorias provenientes da TALP com a palavra-estímulo velhice por ordem de frequência. Fonte: dados da pesquisa.

Categorias comuns às redes pública e particular	Categorias Específicas	
	Rede pública	Rede particular
Abandono	Amadurecimento	Chatice
Amor	Cansaço	Dependência
Aposentadoria	Felicidade	Idoso
Cabelos brancos	Paz	Saúde
Conhecimento	Preconceito	Tempo
Cuidados	Sufrimento	Virtudes
Descanso	Solidão	
Doenças		
Experiência		
Fragilidade		
Morte		
Respeito		
Rugas		
Sabedoria		
Família (rede pública) Avós (rede particular)		
Histórias Vividas (rede pública) Histórias (rede particular)		

QUADRO 3: Comparativo de categorias por rede de ensino. Fonte: dados da pesquisa.

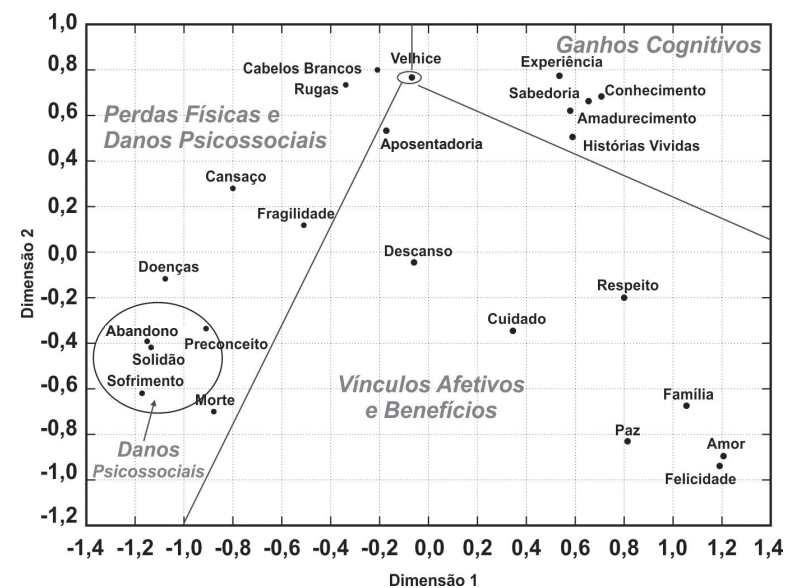
Essas categorias explicitam o universo semântico da representação social da velhice, inclusive com as suas especificidades por rede. Como as categorias foram objeto das classificações dos sujeitos, preferimos discutir os dados após a exposição dos resultados dos PCM. Vale apenas pontuar aqui alguns achados que serão ainda discutidos: a) 16 categorias são comuns às redes pública e particular; b) entre as categorias específicas de cada rede observamos: b1) um maior número de palavras com significado mais negativo (cansaço, preconceito, sofrimento e solidão); b2) a presença do elemento *saúde*, na rede particular, contrapondo-se ao elemento doença/s que se encontra em ambas as redes.

O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), principalmente na modalidade livre, nos ajuda a compreender melhor como os sujeitos organizam o seu pensamento, como o justificam, falam a respeito, tendo por base esse universo semântico; enfim, como representam a *velhice*.

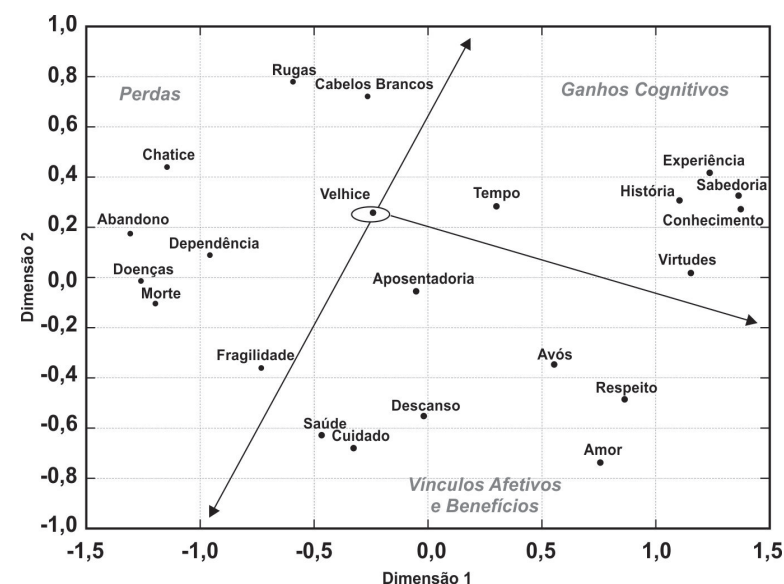
Após análise da viabilidade técnica e de um ponto de corte possível para constituir os itens do PCM, decidimos considerar as 23 categorias mais frequentes para a escola pública e 22 para a escola particular¹³.

Os escalogramas, a seguir, pela análise da regionalização dos pontos, ilustram que há uma convergência nos resultados dos dois grupos investigados, uma vez que se evidenciam facetas com sentidos muito próximos, mesmo com a ocorrência de algumas diferenças.

13 A frequência superior ou igual a 6 serviu como um ponto de análise inicial para nortear a inclusão dessas categorias como palavras-estímulo que serviriam para instrumentalizar o PCM. Se fosse utilizado esse critério de forma rígida ($F=6$), haveria uma diferença a mais de duas palavras para compor o número total de palavras-estímulo, já que a frequência 6 para a escola pública apresenta 3 categorias [ficaríamos, assim, com 23 palavras no total] e duas para a escola particular [ficaríamos, deste modo, com 21 palavras]. Acrescentamos, então, a mais uma palavra-estímulo para a escola particular com frequência 5, ficando 23 palavras para as escolas pública e 22 para as escolas particulares. Outros pontos de corte apenas iriam complicar mais o estabelecimento de um número de palavras razoável para se fazer o PCM.



ESCALOGRAMA 1: Resultado do PCM, modalidade livre, com o termo *Velhice* para estudantes da rede pública¹⁴. Fonte: dados da pesquisa.



ESCALOGRAMA 2: Resultado do PCM, modalidade livre, com o termo *Velhice* por estudantes da rede particular¹⁵. Fonte: dados da pesquisa.

14 O coeficiente de alienação foi igual a 0,06 e o stress igual 0,050.

15 O coeficiente de alienação foi igual a 0,09 e o stress 0,07

É interessante perceber que são as categorias semânticas, que anteriormente destacamos como singulares de cada rede de ensino, parecem melhor elucidar as variações de sentido para cada um dos grupos. As palavras *preconceito*, *sofrimento* e *solidão* (ver quadro 2 e escalograma 1) são agrupadas em uma mesma região do mapa, junto com a palavra *abandono*, de tal modo que um sentido comum se evidencia: danos psicossociais.

Preservamos na análise dos escalogramas o sentido dado pelos sujeitos quanto às dimensões que caracterizam a *velhice*. Enquanto os sujeitos das escolas públicas falam em perdas físicas e danos psicossociais, os das escolas particulares compreendem como um sentido amplo de *perdas*. Poderia se ventilar que tudo seriam *perdas*, mas, isso não caracterizaria o que, de fato, o discurso dos sujeitos.

Poderíamos afirmar que essa diferenciação na configuração apresentada pudesse demarcar duas representações sociais? Os resultados do *Procedimento de Classificações Múltiplas*, na modalidade dirigida, podem nos ajudar a aquilatar o peso que se atribui a cada uma dessas facetas. Na modalidade dirigida, pede-se para que os sujeitos atribuam um peso para cada um dos elementos (categorias) do PCM com a seguinte escala: *não associado*, *pouco associado*, *mais ou menos associado*, *muito associado* e *muitíssimo associado*. Ou seja: cada elemento é julgado em uma escala de *não associado* até *muitíssimo associado* à *velhice*. Apresentamos a média de cada um dos elementos das duas redes e, a seguir, apresentamos os escalogramas para cada rede de ensino.

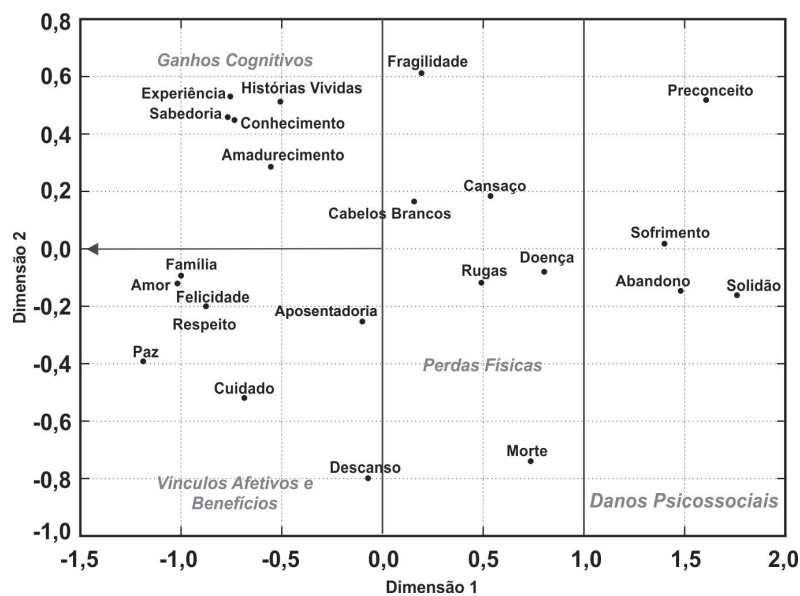
Rede Pública		Rede Particular	
Elementos Representacionais	Médias	Elementos Representacionais	Médias
Experiência	4,36	Experiência	4,52
Amadurecimento	4,18	Respeito	4,37
Sabedoria	4,14	Sabedoria	4,29
Amor	4,06	Amor	4,26
Conhecimento	4,05	História	4,23
Família	3,94	Conhecimento	4,22
Respeito	3,92	Cuidados	4,15
Cuidados	3,81	Avós	4,05
Cabelos Brancos	3,77	Descanso	3,87
Paz	3,76	Tempo	3,87
Felicidade	3,69	Virtudes	3,8
Aposentadoria	3,68	Fragilidade	3,8
Fragilidade	3,61	Cabelos Brancos	3,77
Cansaço	3,53	Dependência	3,58
Rugas	3,34	Aposentadoria	3,65
Morte	3,34	Doenças	3,47
Descanso	3,33	Rugas	3,45
Doenças	3,30	Saúde	3,44
Preconceito	3,04	Morte	3,09
Sofrimento	3,00	Abandono	2,8
Abandono	2,94	Chaticice	2,27
Solidão	2,64		

QUADRO 4: Médias decrescentes por elementos representacionais por rede de ensino

Para uma melhor compreensão desses resultados disponibilizamos, a seguir, um quadro das médias das médias de cada uma das facetas. Observa-se, nesse quadro, que as facetas ganhos

cognitivos e benefícios e vínculos afetivos apresentam as maiores médias das médias em ambas as redes de ensino.

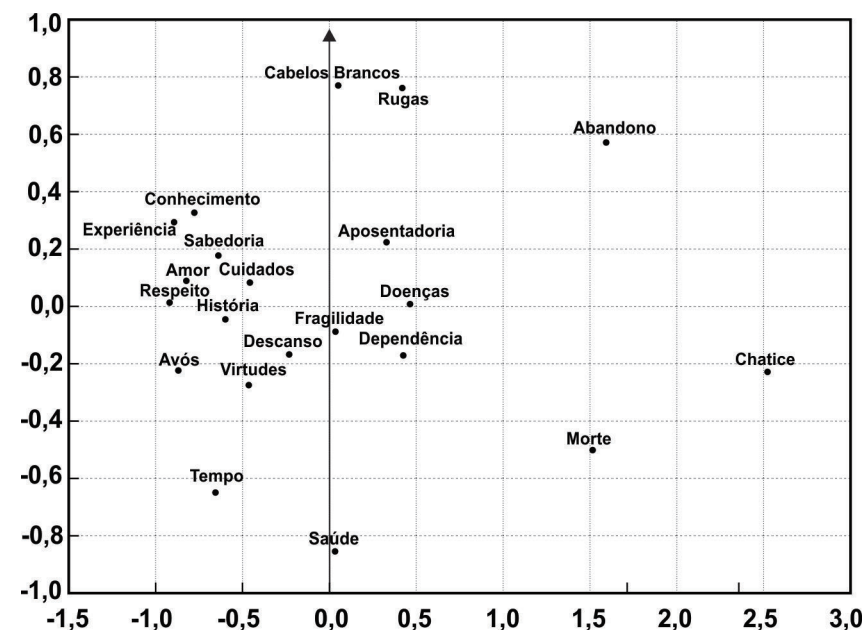
Esses resultados podem ser visualizados em escalogramas bidimensionais, que atestam também o peso atribuído as variáveis (categorias) pela regionalização dos pontos. No escalograma das escolas públicas, a seguir, podemos observar que os mesmos pontos, do PCM livre, se distribuem novamente em regiões próximas. A leitura que se pode depreender é que estejamos diante de um mapa com uma partição axial, com uma série de linhas paralelas entre si, que demonstram uma ordem gradual dos elementos da direita para esquerda. Na primeira faixa vertical, no eixo X, de -1,5 a 0, encontram-se os elementos de duas facetas, as facetas a) *ganhos cognitivos* e b) *vínculos afetivos e benefícios*, com as maiores médias, na segunda e terceira faixas verticais, encontram-se respectivamente os elementos da *faceta perdas e danos psicossociais*, com médias menores na região direita do gráfico, só que agora estão em regiões distintas e contíguas.



ESCALOGRAMA 3: Resultado do PCM, modalidade dirigida, com o termo *Velhice* para estudantes da Rede Pública¹⁶. Fonte: dados da pesquisa.

16 O coeficiente de alienação foi de 0,11 e o stress de 0,03.

No gráfico do PCM, modalidade dirigida das escolas particulares, a seguir, os pontos se distribuíram de modo que os elementos mais à direita têm em geral as maiores médias. É interessante perceber que todos os elementos da faceta perdas estão no lado direito do mapa. Os elementos saúde e aposentadoria também estão na direita, mas em uma região mais central. De todo modo, o que se percebe, novamente é que são atribuídos pesos maiores aos elementos das facetas a) *ganhos cognitivos* e b) *vínculos afetivos e benefícios*.



ESCALOGRAMA 4: Resultado do PCM modalidade dirigida, com o termo *Velhice* por estudantes das rede particular. Fonte: dados da pesquisa.

Discussão

Iniciemos com questões mais amplas do ponto de vista da técnica de pesquisa na Teoria das Representações Sociais. É importante considerar a necessidade da realização de pesquisas que não apenas tenham como lastro a TALP e a Teoria do Núcleo Central (ABRIC,

2005) tal como tem sido realizadas em nosso meio. Verificamos, tanto nesta pesquisa quanto em outra anterior (LIRA, 2007), que os sujeitos evocavam até com uma frequência bastante alta e demonstravam, em seus discursos, um “peso” maior a determinadas palavras, como no caso aqui *doenças*, mas que quando solicitados a ponderar o valor dessas em relação às demais as associavam com o objeto em tela com médias mais baixas que as outras. Isso também aconteceu com a palavra *sofrimento* quando investigamos a representação social do ser professor/a da educação básica (LIRA, 2007). Isso tudo provavelmente decorra do tipo de metodologia empregada que termina por privilegiar os aspectos mais irrefletidos e, portanto, mais vinculados aos preconceitos negativos e aos estereótipos sociais.

Todavia, nem só de preconceitos negativos vive o “burburinho” da sociedade (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) em relação à velhice. Neri (2007) já pontou inclusive a existência de preconceitos positivos em relação à velhice, sobretudo no que respeita às dimensões dos ganhos cognitivos em relação, por exemplo, a sabedoria dos idosos.

Em relação ao conteúdo representacional e a sua estrutura lembramos que a questão levantada no início da pesquisa [Como o alunado da escola pública e particular representa a velhice?] e, por conseguinte, a que dela decorria [Como se apresentam às diferenças em relação a essa representação ou mesmo haveria mais de uma representação social?] foram juntamente como a plurimetodologia adotada e outro entendimento da estrutura representacional necessárias para cotejar os dados de um modo, a nosso ver¹⁷, mais abrangente.

O entendimento da estrutura de uma representação social aqui considera a presença de um conjunto de elementos inter-relacionados que se organizam em subconjuntos de elementos tal como se pode

¹⁷ Não desconsideramos que o leitor possa até mesmo se contrapor ao tipo de abordagem construída. Outras possibilidades analíticas e interpretativas são sempre bem vindas. Lutamos, todavia, para que o nosso ponto de vista não se tornasse um ponto de cegueira (MORIN, 2007; BOURDIEU; CHAMBOREDON, PASSERON, 1999).

depreender dos PCMs, sobretudo na sua configuração da modalidade livre (ver, nesse sentido, também nesta obra, o capítulo 2 e também ROAZZI, 1995). Isso é a razão para que, no capítulo quatro desta obra, tenhamos aludido ao uso da TALP sem recorrer ao aporte da Teoria do Núcleo Central, que pressupõe uma estrutura hierárquica em que os elementos do núcleo central seriam os estruturadores de uma representação social (ABRIC, 1995).

Os resultados desta pesquisa corroboram conjuntamente que há apenas uma representação social da velhice, mas com determinadas singularidades em cada rede de ensino. Os resultados da TALP já evidenciavam conteúdos representacionais comuns às redes de ensino.

Foi justamente mediante os PCMs, modalidade livre, que verificamos a existência de três facetas da representação social de velhice e uma polarização em torno de elementos positivos e negativos: a) *faceta ganhos cognitivos*; b) *faceta vínculos afetivos e benefícios*; c) *faceta perdas*, nas escolas particulares, e *perdas e danos psicossociais*, nas escolas públicas. Além da presença deste conjunto de elementos denotando os danos psicossociais neste último grupo, também observamos a ausência do elemento representacional *saúde*, presente na *faceta vínculos afetivos e benefícios* na perspectiva dos estudantes da escola particular¹⁸.

A teoria das representações sociais é fundamental na compreensão das diferentes nuances de sentido a considerar o comparativo entre os estudantes da rede pública e da rede particular de ensino, inclusive do lugar que os sujeitos ocupam no mundo social.

O que se percebe aqui é que os alunos da escola pública remetem às perdas em um quadro que revela provavelmente as suas próprias condições de vida ou mesmo, por meio de uma compreensão mais acurada, de que a velhice, tal como se desenha no cenário brasileiro, é

¹⁸ Na pesquisa atual em que investigamos a representação social da velhice na perspectiva de alunos universitários em três áreas distintas do conhecimento (Ciências da saúde; Ciência e tecnologia e Ciências humanas) temos encontrado também a presença do elemento representacional *saúde*.

vivida em meio a danos psicossociais. Por outro lado, conjecturamos que a *velhice* na perspectiva do alunado das escolas particulares parece ser mais bem vivida, pelo que se depreende da inclusão do termo *saúde*, remetendo, portanto, a uma melhor condição de vida social na qual a velhice bem sucedida já começou a se tornar uma realidade.

Há ao que tudo indica uma relação de complementariedade na medida em que melhores condições de vida e diferentes experiências do lugar em que os grupos se situam [espelhadas, então, nas redes de ensino] terminem refletindo no modo como os sujeitos representam os objetos do seu mundo social.

É inegável a existência de uma polarização nos sentidos atribuídos a velhice, como demonstrou Neri (1991), mas também é importante levarmos em consideração que ambas às redes de ensino atribuem um peso maior as dimensões consideradas mais positivas da velhice, nas facetas: a) *ganhos cognitivos*; b) *vínculos afetivos e benefícios*. Isso pode ser verificado tanto pelas médias dos elementos constitutivos dessas duas facetas quanto pelos próprios escalogramas. Isso é um indicativo que a velhice bem sucedida começa a fazer parte da construção do olhar sobre a velhice.

Considerações Finais

Para a teoria das representações sociais, é fundamental o *quem* representa. Esse lugar foi destacado por Moscovici (1978), desde a sua obra seminal. O que se pode depreender dessa pesquisa é que existem variações na representação social de velhice que demarcam esses diferentes lugares, no caso, aqui espelhadas através das diferenças de rede de ensino.

Essa visão mais positiva da velhice é mais presente no alunado das escolas particulares de ensino. Não é a toa que isso aconteça,

pois as condições materiais da existência se refletem também nas representações sociais. Seria a toa que são os alunos da escola particular que falam em saúde na velhice?

A velhice, por outro lado, e a despeito dessas variações, começa a ser concebida paulatinamente por uma lente social que vislumbra o envelhecimento bem sucedido, onde existem sim *ganhos cognitivos* e também *vínculos afetivos e benefícios* ao envelhecer. A primeira vista, falar sobre a velhice nos remete a estereótipos comuns, mas as experiências cotidianas e múltiplas do envelhecer, o trabalho da mídia na construção de outro olhar, o aumento na expectativa de vida são todos elementos que passam a fazer frente às imagens preconceituosas de que a velhice seja tão somente uma fase de perdas, de dores e de desafetos.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALMEIDA, Ana Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, p.147-155. 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBODERON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BILSKY, W. A teoria das facetas: noções básicas. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 8, n. 3, set./dez. 2003.
- BUSCHINI, Fabrice. A Análise das Facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 159-188.
- CUNHA, Ane Cristine. Hermínio.; EULÁLIO, Maria do Carmo; BRITO, Suerde Miranda de. Oliveira. O corpo e suas representações

construídas por mulheres idosas. In: FERNANDES, A.; CARVALHO, M. do R.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). **Representações Sociais e Saúde: construindo novos diálogos**. Campina Grande: EDUEPB, 2004. p. 79-109.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos de categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 49-67.

_____. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização e envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Infância e velhice: pesquisa de idéias**. Campinas: Alínea, 2003.

_____; VON SIMOM, Olga Rodrigues de Moraes. (Orgs.). **Velhice e Diferenças na Vida Contemporânea**. Campinas: Alínea, 2006. (p. 7-18).

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em extensão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. 10. ed. (trad. de Maria de Alexandre e Maria Alice de Sampaio Dória). Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NERI, Anita Liberalesso. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Perseu Abramo, SESC, 2007. p. 33-46.

_____. **Envelhecer num país de jovens: significados de velho, velhice segundo brasileiros não idosos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

_____. O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e a intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. In: NERI, A. L.; YASUDA, M. S. (Orgs.) **Velhice bem sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 13-28.

_____; YASUDA, M. S. (Org.) **Velhice bem sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. et al. **Cognição e Envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma, a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 69-84.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 25-60.

PEREIRA, Júlio Cesar R. **Análise de Dados Qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção do mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, [s. l.], n. 1. p. 1-27, 1995.

RODRIGUES, Nara Costa.; RAUTH, Jussara.; TERRA, Newton Luiz. **Gerontologia Social**. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

STUCCHI, Debora. O curso de vida no contexto da lógica empresarial: juventude, maturidade e produtividade na definição da pré-aposentadoria. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 35-46.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes.; NERI, Anita Liberalesso.; CACHIONE, Meire. (Orgs.) **As Múltiplas Faces da Velhice no Brasil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2006.

VELOZ, Maria Cristina Trigueiro.; NASCIMENTO-SCHULZE, Clelia Maria.; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.479-501. 1999.

WITTER, Geraldina Porto. Tarefas de desenvolvimento do adulto idoso. **Estudos de psicologia** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 1, p. 13-18, Mar. 2006.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSIDADE CONSTRUÍDAS PELOS UNIVERSITÁRIOS

Marly Medeiros de Miranda - UECE¹
Moisés Domingos Sobrinho - UFRN²

Introdução

A universidade é uma instituição social que tem como finalidade a produção e transmissão do conhecimento científico, a formação profissional e a educação de gerações. Atualmente, muitos debates vêm acontecendo em todo mundo, tendo em vista sua adequação ao mundo globalizado e à velocidade das transformações. Até propostas de mudança radical em sua concepção e finalidades, no sentido de atender a essas transformações, têm sido sugeridas.

Segundo Santos (2003), a universidade contemporânea vem passando, concomitantemente, por três crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Para o autor:

¹ Doutora em Educação pela UFRN. Professora da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: marly.miranda@uece.br

² Dr. em Sociologia pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica), com estágio pós-doutoral no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Valência (Espanha) e na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação.

A crise de hegemonia é a mais ampla porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. [...] Na crise de legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes. [...] Finalmente, na crise institucional, está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. (SANTOS, 2003, p.192),

A universidade brasileira, criada tardiamente no século XX, está incluída nesse contexto. Fundada em 1920 através de um Decreto do Governo Federal, foi organizada pela justaposição de três escolas superiores já existentes (Direito, Engenharia e Medicina), caracterizando-se pelo caráter elitista, destinada a preparação de profissionais liberais. Nos anos que se seguiram, novas iniciativas foram tomadas para expansão do ensino superior. No período compreendido entre 1930 a 1964 foram criadas diversas universidades públicas federais e confessionais, estando sempre em jogo a questão da autonomia. Em 1968, por exemplo, com a reforma do ensino superior proposta pela Lei 5.540/68, buscou-se implementar um modelo único de universidade no país, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o que foi posteriormente reforçado pela Constituição Federal de 1986, artigo 207. Porém, diante das diversidades regionais e das condições de seu funcionamento, não foi possível obter-se a homogeneidade desejada. Como afirma Fávero (1994, p.56), “[...] distinguimos a existência de ‘centros de excelência acadêmica’ e centros que produzem ciência e mantêm bom padrão de ensino e ainda centros que não produzem ciência e não mantêm um ensino de alto nível”.

Mais adiante, com base na Lei 9344/86 e no Decreto 3860/2001, criou-se uma nova estrutura para a educação superior no país, classificando-se suas instituições em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou

Escolas Superiores, mantendo-se a universidade como instituição de ensino e pesquisa. De acordo com Catani e Oliveira (2002, p.41), a partir de então, a “[...] universidade passa a ser uma instituição caracterizada, sobretudo, pela produção intelectual institucionalizada, ou seja, pela qualificação da pesquisa, enquanto os Centros Universitários são marcados pela necessidade de manter ensino de excelência”.

Apesar da função atribuída à Universidade e dos esforços para atualizá-la, sua realidade, no Brasil, é muito heterogênea, muito diversa e desigual. E isso vai se refletir na estruturação e formas de difusão dos saberes produzidos no seu interior e nas relações que mantêm com a sociedade. Situada no campo científico, conceito originário da praxiologia bourdieusiana, encontra-se, portanto, inserida num espaço social de disputas simbólicas pela capacidade de falar e agir, de modo legítimo, em nome da ciência. Na perspectiva de Bourdieu (1992), um campo social é um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas e um espaço onde se desenvolvem diferentes formas de disputa pela apropriação dos capitais em jogo. Com base nessa visão da ciência e da universidade brasileira, a partir da experiência como professora universitária e mediada pelas lentes da teoria bourdieusiana surgiu a ideia de desenvolver esta pesquisa.

Este trabalho é um recorte nossa tese de doutorado que teve como finalidade apreender o *habitus* estudantil e a representação social de universidade suas implicações na construção do ser estudante universitário em Limoeiro do Norte.

Das observações do cotidiano dessa universidade e, mais particularmente da FAFIDAM (ou Faculdade, como por vezes, a ela nos referimos), com suas especificidades regionais, nasceu o interesse para compreender a estruturação do *habitus* estudantil e a representação social dessa instituição que orienta os estudantes nos seus espaços e no campo científico nacional. Situados numa universidade, mas num

lugar não central da mesma, como seria caso estivessem na capital do estado; bem distantes das universidades hegemônicas, em termos de legitimidade e poder científico, situados, portanto, na periferia do campo científico, perguntamos: Quais as representações sociais que estes estudantes constroem de universidade? Que sentido atribuem a essa instituição?

Levantamos, então, com essas indagações e o referencial teórico adotado, a hipótese segundo a qual os estudantes da FAFIDAM deveriam construir seus referentes identitários e o sentido dado à universidade, apoiando-se ou resignificando o sentido hegemônico atribuído à mesma.

Por esta razão, interessou-nos construir o nosso objeto de estudo partindo da aplicação do modelo teórico proposto por Domingos Sobrinho (1997, 1998a, 1998b, 2003), que propõe uma via operacional de acesso aos sistemas identitários, aproximando a Praxiologia de Pierre Bourdieu e a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

Da sociologia de Pierre Bourdieu, buscamos os conceitos de *habitus*, campo social e capital. Traços marcantes de sua obra, os dois primeiros ajudam a melhor situar a dimensão do poder na disputa pela construção dos sentidos dos objetos sociais em culturas determinadas. Assim, para Bourdieu (1977, p.72) “o *habitus* é compreendido como esquemas de pensamento, percepção e ação que ‘antecipam’ e orientam as condutas dos agentes, dentro dos seus limites e na relação com os demais.” É, assim, uma matriz que expressa os comportamentos estruturados a partir da internalização do que é apreendido no mundo social pelos agentes e orienta a sua exteriorização através das práticas e outras formas de comunicação. Associado à noção de *habitus*, o conceito de campo social faz relação a universos relativamente autônomos, subsistemas sociais integrantes da estruturação das sociedades contemporâneas. Espaços onde se desenvolve uma luta concorrencial

pela apropriação e usufruto dos capitais e objetos que se encontram na base dessas disputas.

A Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici (1978), estuda determinado tipo de produção mental e simbólica presente no senso comum. O autor considera que toda representação social é a representação de um objeto construída por um sujeito num determinado contexto social. Dessa forma, toda representação social é a leitura particular de um objeto, realizada por um sujeito (individual ou coletivo), a partir das crenças, valores e informações que o mesmo compartilha na cultura na qual se situa. Um objeto representacional não existe em si mesmo, mas para o indivíduo ou grupo e, por esta razão, deve ser consistente com o sistema de avaliação utilizado por esses.

Para Moscovici (1978, p. 26), as representações sociais constituem “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. Nesse sentido, elas orientam os indivíduos na apreensão e interpretação do mundo e na organização das suas condutas e formas de comunicação. Por esta razão, segundo Domingos Sobrinho (2000), não devem ser reduzidas apenas a uma atividade cognitiva de classificação e ordenamento dos objetos que nos rodeiam, pois, para além dessas funções, são produzidas para servir de guia prático para a ação, cumprindo uma importante função de regulação das relações entre diferentes atores e grupos sociais.

Jodelet (2001) afirma que uma representação social é um produto e um processo de aproximação da realidade exterior, a partir da apreensão de um objeto por um sujeito, a qual rege a relação deste com o mundo e com os outros. Segundo ela, “[...] a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade

comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). Ressalta assim dois aspectos importantes das representações, ao salientar que sua construção é socialmente partilhada: não é um ato de pensamento de um sujeito isolado e tem um caráter de saber prático que orienta a ação.

Podemos, então, afirmar que a representação social de universidade construída pelos estudantes que fizeram parte desta pesquisa é elaborada de modo partilhado e guia suas ações e comportamentos nos espaços sociais nos quais circulam, mais especificamente, na universidade. A construção dessa representação possibilita a compreensão do sentido que eles atribuem à universidade.

Para Abric (2000, p. 27), uma representação social “[...] é uma reapropriação pelo indivíduo de uma realidade social, que reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores, depende de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca”, ficando assim evidente o seu caráter cognitivo e social. Ao elaborar uma representação, o sujeito reconstrói o real a partir da interpretação dos elementos que constituem o espaço social que, de alguma forma, são para ele significativos.

Procedimentos e trajetória da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará, localizada em Limoeiro do Norte, neste estado, em dois momentos e a duas amostras da população investigada: 480 estudantes em 2002 e 101 em 2005.

Referindo-se aos métodos de coleta de dados, Abric (1994b) classifica-os em interrogativos e associativos. Além disso, defende a utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) como um recurso adequado à apreensão do conteúdo e da organização das

representações sociais, pois, em virtude de seu caráter espontâneo e projetivo, permite ao pesquisador, acessá-los mais facilmente.

De acordo com tais pressupostos, nas duas fases da investigação, aplicamos o TALP como instrumento capaz de permitir o afloramento dos sistemas de classificação da instituição universitária pelos sujeitos da pesquisa. Uma das vantagens desse instrumento é que, embora precise ser respondido através de formulário individual, sua aplicação pode ser coletiva, exigindo menor período de tempo para a coleta dos dados.

Na análise dos dados obtidos a partir desse instrumento, foram utilizados dois tratamentos diferenciados. Inicialmente, as palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC 2000, elaborado por Pierre Vergès (2000) e seus colaboradores, especificamente para a análise dessas evocações. Esse software analisa a frequência das palavras e a ordem média das evocações, possibilitando a identificação da estrutura da representação social: seu núcleo central e elementos periféricos. Em seguida, realizou-se a análise do conteúdo das justificativas dadas à palavra considerada, por cada um dos respondentes, como a mais importante. A análise de conteúdo baseou-se nas orientações dadas por Franco (2005).

A apreensão das regularidades do *habitus* dos estudantes da FAFIDAM deu-se fundamentalmente por meio da aplicação de um questionário que enfocava temas relativos às preferências sobre música, rádio, televisão, tipo de lazer e entretenimento, práticas de leitura, posse de certos bens de consumo (como TV a cabo, computador, acesso à internet), escolaridade da família, condições de moradia e transporte, dentre outros itens reveladores dos gostos e estilos de vida. Outras fontes de dados primárias e secundárias, tais como, fichas de informações sobre os estudantes, documentos da própria faculdade, levantamentos socioculturais e econômicos realizados pelo IBGE e

por órgãos estaduais, bem como os dados obtidos através da observação participante, complementaram o *corpus* de análise da pesquisa, sobre os quais não nos deteremos neste artigo.

Coletado todo o material, os formulários foram organizados para então serem submetidos à análise do EVOC, versão 2000, que é constituído por um conjunto de programas organizados em uma sequência lógica, cada um com uma finalidade diferente, podendo seguir em duas direções. Na primeira, são consideradas as frequências e a ordem média das evocações de cada palavra. Essas duas medidas, ao serem articuladas, permitem identificar os possíveis elementos que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais. Na segunda direção, os dados são trabalhados a partir da definição de categorias, que são constituídas pelo agrupamento de palavras diferentes, mas de um mesmo campo semântico. Vergès (1992) propõe que a categorização seja feita para confirmar as indicações do papel organizador do núcleo central da representação.

No presente estudo, utilizamos os procedimentos propostos na primeira direção, tanto com o grupo de 2002 quanto com o grupo de 2005, como discriminados a seguir: primeiramente os resultados coletados foram organizados em um banco de dados, em um arquivo criado no EXEL, composto por todas as palavras, organizadas por ordem de evocação, de cada sujeito. Esse arquivo é processado no programa LEXIQUE³, sendo encaminhado para o TRIEVOC⁴, o qual fornece uma relação das evocações em ordem alfabética, que é enviada ao programa NETTOIE⁵. Neste, é feita a correção ortográfica

3 LEXIQUE – Prepara o corpus de análise, criando um rol das palavras evocadas.

4 TRIEVOC – Cria um arquivo contendo uma lista de todas as evocações em ordem alfabética, para serem trabalhadas no NETTOIE.

5 NETTOIE – vem do francês NETTOYAGE, que significa “limpeza”. Através desse programa são corrigidas ortograficamente as palavras evocadas, são eliminadas palavras desnecessárias, como por exemplo os artigos, unificada a grafia de palavras que às vezes estão no singular e outras no plural, e é feita a aproximação semântica. Segundo Vergès (2000, p.10) essa etapa não visa reduzir os sinônimos ou em construir grupos de palavras por uma raiz, ou ainda, substituir as palavras por

das palavras evocadas e realizada a aproximação semântica, criando um novo arquivo, mais condensado. Feito isto, através do programa RANGMOT⁶, obtivemos uma relação em ordem alfabética das palavras evocadas, com informações sobre sua frequência e ordem de evocação. Esses dados permitiram verificar a situação de cada palavra, isoladamente, para garantir uma análise mais consistente. Esse programa também sintetizou os dados e forneceu uma tabela de frequências simples e acumuladas, e percentuais das evocações. Em seguida, dividimos a tabela em três zonas de frequência e determinamos a frequência mínima e a frequência intermediária. Fazendo uso da frequência mínima, da frequência intermediária e da ordem média das evocações, o programa RANGFREQ⁷ usando as informações fornecidas pela tabela de frequência e a média geral obtida remete os dados para o programa TABGRF⁸. Ao ser executado, pudemos identificar os possíveis elementos estruturantes da representação social. Os resultados foram organizados em quadros formados por diagramas de quatro quadrantes, nos quais o eixo horizontal se refere à ordem média de evocações e o eixo vertical à frequência intermediária das evocações, conforme mostraremos adiante. A observação dos quadrantes nos permite identificar os possíveis elementos centrais e periféricos da representação.

uma categorização, porque a análise lexográfica das etapas seguintes seria seriamente afetada.

6 RANGMOT – Inicia os cálculos estatísticos, fornecendo uma tabela de frequências simples, percentuais e acumuladas, e a ordem média das evocações. Essa tabela será utilizada para o cálculo da frequência mínima e a frequência intermediária.

7 RANGFREQ – Possibilita identificação dos elementos do núcleo central e dos periféricos.

8 TABGRF – Demonstra os elementos do núcleo central e os periféricos da representação social em quatro quadrantes.

Análise e discussão dos resultados

Núcleo central da Representação Social de Universidade

O Quadro 1 reúne os resultados encontrados nos diferentes grupos, permitindo-nos ver as semelhanças e diferenças na estruturação dos conteúdos representacionais.

Estudantes Residentes Limoeiro 2002 (n = 177)	Estudantes Não Residentes Limoeiro 2002 (n = 300)	Estudantes Residentes Limoeiro 2005 (n = 101)
Núcleo Central	Núcleo Central	Núcleo Central
Aprendizagem (f 37)		Aprendizagem (f 25)
Conhecimento (109)	Conhecimento (f 174)	Conhecimento (f 52)
Pesquisa (f 36)	Pesquisa (f 61)	Pesquisa (f 24)

Quadro 1 - Comparação entre o núcleo central da representação social de universidade dos três grupos pesquisados.

Percebemos, então, que os elementos do núcleo central, identificados junto aos estudantes residentes em Limoeiro, nas amostras de 2002 e 2005, são idênticos: aprendizagem, conhecimento e pesquisa. Em 2002, no caso dos não residentes em Limoeiro, apenas dois elementos, conhecimento e pesquisa, estruturam o conteúdo representacional. Elementos também presentes nos casos precedentes.

A interpretação desses resultados exige retornarmos a alguns princípios básicos da abordagem do núcleo central. O levantamento do núcleo central é importante para que se possa conhecer o próprio objeto da representação. Como diz Flament (apud SÁ, 1996), a

questão central não é tanto a de estudar a representação construída de um determinado objeto, mas de saber qual é, na verdade, o objeto representado. Ao compararmos os núcleos centrais apreendidos em cada momento da pesquisa, podemos inferir que, não obstante o tempo transcorrido (2002 e 2005) e a variação dos sujeitos interrogados, pois não foram os mesmos (salvo exceções que fugiram ao nosso controle) os conteúdos identificados referem-se ao mesmo objeto: a universidade. Essa conclusão é importante porque, como diz Abric (1994, p. 24), “[...] qualquer objeto não é necessariamente objeto de representação. Para que um objeto seja objeto de representação é necessário que os elementos organizadores de sua representação façam parte ou sejam diretamente associados ao próprio objeto”.

A presença constante dos elementos conhecimento e pesquisa, nos três casos, indica o compartilhamento de atributos que são predominantes, nessas populações, quando se trata de representar o objeto em questão. Como enfatizou Abric (2000) os elementos do núcleo central estão diretamente ligados e são determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas dos indivíduos que as constroem. Por essa razão, formam a base comum do sentido compartilhado. As três situações aqui expostas contribuem para fortalecer essa tese do autor.

Outro princípio dessa teoria: o núcleo central é sempre composto por um ou mais elementos que representam o resultado do trabalho coletivo para *objetivar* o objeto representado, isto é, dar-lhes uma existência concreta para o grupo; e *ancorá-lo*, isto é, atribuir-lhe um sentido que o torne familiar - dois processos fundamentais na construção de uma representação social.

Voltando à confrontação dos três momentos da apreensão do núcleo central de representação social de universidade compartilhada pela população investigada, podemos demonstrar que, apenas a análise

quantitativa desenvolvida não permite ir além, na compreensão da representação em foco.

Passamos a nos referir a três momentos diferenciados de apreensão do núcleo central de uma representação social no caso considerado. Isto é, estamos defendendo a hipótese de que há uma só representação, posto que o núcleo central identificado junto aos estudantes não residentes, em 2002, não seria senão a variação de um mesmo sentido. Para apoiá-la, vejamos, mais uma observação feita por Abric (1994, p.22): “[...] é o levantamento desse núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes”.

Não é suficiente, para esse autor, descrever o conteúdo de uma representação. É preciso ir além e buscar apreender a estruturação desse conteúdo, pois “[...] duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo, e, portanto a centralidade de certos elementos, for diferente” (ABRIC, 1994, p.22).

Os conteúdos dos três núcleos da representação social de universidade, conforme destacado no Quadro 1, estão organizados pelos mesmos elementos, conhecimento e pesquisa, havendo uma variação, em 2002, de um elemento que não aparece no quadrante correspondente ao sistema central. No momento, vamos acentuar mais a importância do núcleo central no modelo sob o qual nos apoiamos.

Com base na abordagem do núcleo central, concluímos que os elementos Aprendizagem/Conhecimento/Pesquisa são responsáveis pela estabilidade e permanência da representação pesquisada, pois possuem uma função geradora, uma vez que, por meio deles, cria-se ou transforma-se a significação dos demais elementos (situados na periferia); possuem também uma função organizadora, são responsáveis

pela unificação de todos os demais sentidos atribuídos ao objeto (e bem visíveis na periferia) e pela estabilidade da representação. Como enfatiza Abric (1994, p. 22), o núcleo central é o elemento mais estável, aquele que assegura à representação “a perenidade em contextos móveis e evolutivos. Portanto, para que mude uma representação é necessário haver mudanças no seu núcleo central”.

Principais achados e inferências

Apresentaremos, a seguir, os principais achados e inferências que são decorrentes de uma leitura mais ampla dos dados, pois as análises das justificativas, em cada momento da aplicação do TALP, permitem-nos chegar a conclusões importantes para os objetivos estabelecidos desde o início. Pontuemos esses achados.

1) O levantamento do núcleo central, conforme ressaltaram seus teóricos é particularmente útil para sabermos qual é, na verdade, o objeto da representação. No nosso caso, isso ficou demonstrado, tanto nos resultados da análise quantitativa, feita pelo EVOC, quanto na análise do conteúdo das justificativas. A esse respeito é oportuno ressaltar que, embora as aplicações do TALP levem sempre a esse resultado almejado, há casos em que não se identifica uma representação, como por exemplo, o caso de uma pesquisa realizada no município paraibano de Campina Grande (SOARES, 2002), cujo resultado levou à conclusão da inexistência de uma representação social relativa ao objeto proposto pela pesquisadora. Haver ou não um objeto depende, a nosso ver, tanto do contexto escolhido para a pesquisa, quanto da sensibilidade do pesquisador em escolher o que vai investigar.

2) O confronto dos dados de uma pesquisa feita no ano de 2002 (anteriormente à pesquisa oficial do doutorado) com esta, realizada em 2005, e cujas razões já foram expostas, confirmam a tese de Serge

Moscovici, segundo o qual, as representações sociais são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais, por possuírem um caráter mais estruturado e permanente na vida coletiva. Podem também ser vistas como uma versão moderna do senso comum (MOSCOVICI, 2001). Como enfatiza Jodelet (2001), a permanência e consistência das representações decorrem do fato de sua construção envolver a pertença e participação sociais e culturais dos sujeitos, o que a faz ser distinta de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica. Essas características estão na base da permanência do sentido de universidade nos dois períodos estudados.

3) O fato de o elemento Aprendizagem não aparecer no núcleo central da representação construída pelos estudantes não residentes em Limoeiro do Norte não indica estarmos diante de outra representação, mas de uma variação semântica decorrente das particularidades do grupo pesquisado. Porquanto, o conteúdo de uma representação, particularmente os elementos do núcleo central, está ligado e é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas dos indivíduos. Constatamos não haver diferenciação entre os elementos Conhecimento e Aprendizagem. Muito pelo contrário, aparecem os dois como tendo o mesmo sentido;

4) Concluimos haver uma única representação social de universidade predominantemente compartilhada pelos sujeitos. As variações semânticas de maior relevância são consequência, segundo apontou Flament (apud SÁ, 1996), de uma disfunção cognitivo-discursivo-discursiva no âmbito da lógica própria do processo de construção das representações, pois, espontaneamente, os sujeitos falam do que lhes parece importante, negligenciando o que lhes parece ser secundário.

5) A presença do elemento Pesquisa no discurso de uma população sem familiaridade com o mundo científico pode ser interpretada como ressignificação de um signo hegemônico, fruto da imposição de legitimidade que se realiza por meio da violência simbólica. A essa respeito, precisaremos fazer outros comentários.

Habitus e Representações sociais: aproximações

Como vimos procurando demonstrar, os estudantes da FAFIDAM estudam numa instituição situada na periferia do campo científico nacional, campo aqui denominado de acadêmico, porquanto, composto essencialmente de instituições universitárias responsáveis pela quase totalidade das pesquisas realizadas no país, como já afirmamos em outros momentos. Conforme diz Bourdieu, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes o elemento condicionante do que eles podem ou não fazer, em determinada conjuntura, ou, ainda, é a posição de cada um dos agentes ou grupos de agentes “que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posições” (BOURDIEU, 2004, p.23).

No nosso caso, a dimensão ética do *habitus* estudantil vai se revelar no valor simbólico atribuído à educação, na crença da “redenção” através dessa e na abnegação que deve orientar as práticas no âmbito da sua formação. Constatamos ser alta a frequência daqueles que “sacrificam” os finais de semana e feriados para dedicar-se à realização das atividades exigidas pelas disciplinas cursadas. Mais forte ainda essa frequência junto aos não residentes em Limoeiro, que vivem em condições materiais mais precárias e têm dificuldade em viajar para visitar os parentes nesses períodos. Essas constatações enquadram-se na interpretação feita por Bourdieu (2000, p. 61) quanto às disposições do *habitus*, as quais são produto de um longo trabalho de incorporação do mundo social: “[...] Um conhecimento adquirido e um haver, um

capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) [...] Indica a disposição incorporada, quase postural [...]”.

Na nossa pesquisa, as variações do ser estudante universitário em Limoeiro do Norte podem ser percebidas tanto nos resultados da análise quantitativa, quanto nas categorias semânticas da análise dos conteúdos representacionais. Contudo, essas variações não vão de encontro aos referentes macro evidenciados.

Levando em consideração os dados coletados e a perspectiva teórica adotada, fica explicitado que as demais instituições, com diferentes gradações, encontram-se na periferia do campo acadêmico nacional, restando, assim, submetidas às imposições de legitimidade oriundas das posições que ditam as normas nacionais das práticas científicas.

Considerando que as universidades do Nordeste estão situadas na periferia do campo acadêmico nacional, conforme já demonstramos, e a FAFIDAM numa posição mais inferior ainda, dado o seu baixo volume de capitais para se inserir nos enjeux científicos nacionais, inferimos que essas instituições e seus agentes são “obrigados”, pela força de legitimidade dos grupos hegemônicos, a jogar predominante o jogo legítimo instituído.

O discurso hegemônico sobre a universidade impõe um sentido para a mesma. Universidade é ensino, pesquisa e extensão. Para as populações que não têm contato com a pesquisa, tal como praticada nos polos hegemônicos, a imposição de legitimidade obriga-as a ressignificar esse signo a partir de seus referentes e de sua posição subordinada. A ressignificação do signo hegemônico feita pelos estudantes da FAFIDAM leva-os a objetivar a Universidade com base nas suas vivências escolares.

O processo de objetivação, para Moscovici (1978), está relacionado à construção da face imagética da representação, ou seja,

ao processo pelo qual o que é abstrato, distante, passa a assumir uma “presença” quase tangível para os sujeitos. Universidade, como se pode inferir das referências concretas dos estudantes, remete-nos ao ambiente da escola, não ao ambiente universitário.

O mesmo acontece com a ancoragem, processo através do qual o desconhecido torna-se familiar porque passa a ser significado com base nos referentes culturais, históricos e identitários do grupo. A propósito, é bem ilustrativo o exemplo dado por Moscovici (1978), no seu estudo clássico sobre a representação social da Psicanálise construída pela população parisiense. Ele constatou que, no processo de objetivação, o psicanalista era associado à imagem de um padre. Era a forma pela qual, para os parisienses, o abstrato assumia um formato quase tangível, quase palpável. E no processo de ancoragem, a terapia psicanalítica era entendida como uma confissão, à semelhança do que se faz na igreja católica.

Tudo o que vimos mostrando torna-se mais evidente quando analisamos os discursos sobre o elemento pesquisa. Como ressaltamos, essa palavra ou evocação possui sempre uma associação imediata ao estímulo “Universidade é...”, apresentando uma frequência elevada. Entretanto, quando os sujeitos são solicitados a classificar as evocações de acordo com a ordem de importância que eles lhes atribuem, pesquisa é pouco considerada. Segundo a ótica de Domingos Sobrinho, esse é um excelente exemplo de imposição de legitimidade. Os polos hegemônicos produtores do discurso legítimo sobre Universidade fazem disseminar, pelos mais diferentes meios de comunicação, a associação da universidade à pesquisa. Essa seria uma das razões pelas qual esta é prontamente associada à Universidade. Quando estimulados a falar concretamente sobre pesquisa, no entanto, cai-se no vazio.

Bourdieu, em *A distinção* (2007), ao referir-se à “boa vontade cultural”, afirma:

Um dos mais seguros testemunhos de reconhecimento de legitimidade reside na propensão dos mais desprovidos em dissimular sua ignorância ou indiferença e em prestar homenagem à legitimidade cultural – cujo depositário em seu entender é o pesquisador – ao escolher no patrimônio deles o que parece ser mais ajustado à definição legítima [...] (BOURDIEU, 2007, p. 298).

Quanto a isto, Bourdieu (2002, p. 533) considera que basta relacionar as opiniões sobre música com o conhecimento das obras, para verificar que boa parte (na sua pesquisa, dois terços) daqueles que escolhem a resposta mais “nobre” (“gosto de qualquer música de qualidade”) possuem um conhecimento limitado das obras musicais. Sobre essas justificativas que se costuma dar aos objetos legitimados socialmente, mas com os quais não se tem afinidade, acrescenta o referido autor.

O efeito de imposição de legitimidade que se exerce na situação de pesquisa é de tal ordem que, se não houver cuidado pode-se produzir, como ocorreu com um grande número de pesquisas sobre cultura, profissões de fé sem correspondência com qualquer prática real. É assim que, em determinada pesquisa sobre público de teatro, 74% dos entrevistados do nível primário aceitam julgamentos pré-formados, tais como “o teatro eleva o espírito”, e perdem-se em um discurso de complacência sobre as virtudes “positivas”, “instrutivas”, “intelectuais” de teatro por oposição ao cinema [...] (BOURDIEU, 2007, p. 298).

Considerações finais

A finalidade central da pesquisa cujos resultados e interpretações acabamos de apresentar foi evidenciar o ponto de interseção, podemos assim dizer, onde se cruzam as regularidades do *habitus* dos estudantes

da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, da Universidade Estadual do Ceará, situada no município de Limoeiro do Norte, Ceará, e o processo de construção da representação social de universidade.

O processo de pesquisa permitiu testar a viabilidade das estratégias metodológicas desenhadas para tal fim, as quais se apoiaram em orientações teóricas provenientes de pelo menos três fontes: a teoria das representações sociais, a praxiologia de Bourdieu e um modelo que articula aspectos das duas. Ao final, considerando-se os limites da investigação e a tentação de querer fazer sempre além do proposto, constatamos que as estratégias foram suficientes para chegar aonde queríamos: detectar as regularidades que dão visibilidade ao *habitus* em foco e a estruturação do conteúdo da representação social compartilhada pelos estudantes, não importando, nessa estruturação, as variações secundárias na forma de ser, em relação ao modelo identitário de referência.

Com essa aplicação, confirmamos a pertinência do modelo sugerido por Domingos Sobrinho, que vem sendo testado em várias outras teses defendidas no mesmo Programa de Pós-Graduação ao qual nos vinculamos.

No estado do Ceará, onde a pesquisa foi desenvolvida, podemos inferir ser a Universidade Federal do Ceará a instituição mais bem dotada de capitais para se aproximar ou agir conforme o polo hegemônico nacional. Em contraste com essa, está, dentre outras, a FAFIDAM, nosso campo de observação, instituição situada na periferia do campo acadêmico nacional e regional.

Essa posição periférica tem implicações importantes quando se trata de conhecer as particularidades do ser estudante universitário na FAFIDAM. O *habitus* estudantil, construído a partir da posição geográfica da região e hierárquica da instituição, demonstra exercer

uma forte influência na construção dos referentes semânticos que compõem o conteúdo representacional em questão, representação social que orienta e conduz as práticas cotidianas dos agentes nos espaços da FAFIDAM e em todos os demais espaços de manifestação do campo acadêmico.

Assim posicionada, a população estudantil universitária constrói um sentido de universidade que é uma extensão das suas percepções e imagens da escola e práticas vivenciadas durante a educação básica. As referências ao conhecimento científico, às práticas de caráter científico e à vivência dentro dos padrões hegemônicos de universidade estão praticamente ausentes em todas as manifestações dos sujeitos solicitadas pelo instrumental metodológico.

Os gostos e estilo vida desses agentes refletem padrões provincianos que podem ser percebidos nas preferências e hábitos simples do viver, na predominância dos contatos primários entre parentes e amigos, no pouco acesso a bens sofisticados e caros, pouco acesso a computadores e à internet, baixo nível de leitura, quando se trata de extrapolar as exigências didáticas, dentre outras constatações.

Esses achados revelam aspectos da cultura estudantil, comumente desconhecidos pelos gestores e educadores locais. Eles apontam para a possibilidade de intervenções sistemáticas, visando criar condições que levem à ressignificação de sentidos e práticas. Produto de condições materiais e relacionais concretas, vamos aqui parodiar Bourdieu: tanto o *habitus* quanto as representações precisam ter essas condições modificadas para poderem também ser modificados.

Apontam, da mesma forma, para novos estudos visando à ampliação do conhecimento de outras dimensões simbólicas dos fenômenos estudados. Ressalte-se que o modelo adotado por nós explora apenas a dimensão macro do conteúdo representacional (e das regularidades do *habitus*), a produção de suas características mais estáveis,

secundarizando, propositadamente, as formas micro de organização desse conteúdo. Abre-se, portanto, particularmente do ponto de vista da intervenção, o caminho para uma exploração detalhada das variações semânticas produzidas pelos subgrupos de estudantes e de suas variações identitárias.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales e représentations**. Paris: Presse Universitaires de France, 1994a. p. 11-35.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Pratiques e représentations sociales**. Paris: Presse Universitaires de France, 1994b. p.59-82.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: som e imagem: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

_____. Chamadas. In: LINS, Daniel (revisor). **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Réponses.** Paris: Éditions du Seuil, 1992.

_____. **Outline of a theory of practice.** Tradução: Richard Nice. New York: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 30/2000. Brasília:DF, Senado Federal, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. 1968. (Revogada pela Lei n° 9.394, de 1996, com exceção dos artigos 16° alterado pela Lei n° 9.192, de 1995). Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L5540.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20-12-1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, ano CXXXIV, n.248 de 23.12.96, p. 27.833-27.841

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, Vozes, 2002.

DOMINGOSSOBRINHO, Moisés. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque: Fundação Vingt-un Rosado. 2003, p. 63-70. (Coleção Mossoroense).

_____. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, A., GUIMARAES, F. R. e BRASILEIRO M. C. E. (Orgs.). **O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação.** São Paulo: Biruta, 2002. p. 49-58.

_____. “*Habitus*” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia S. P.; Oliveira, Denize C. de (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. Parte III, p.117-159.

_____. Classe média assalariada e representação social da educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: Madeira, Margot. Representação Social e Educação. Natal/RN: EDUFRN, 1998.

_____. *Habitus* e representações sociais: questões para um estudo de identidades coletivas. Natal/RN, Anais do II Colóquio Franco-Brasileiro, 1995.

_____. La Classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel? 1994.253f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, Louvain, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. **Conhecimento educacional e formação do professor:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magisterio: Formação e Trabalho Pedagógico.)

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005, 2. ed.

JODELET, Denise.(Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** Investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Prefácio. In: JOCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 7-16.

_____. **As representações sociais da Psicanálise.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. Com a palavra o professor: suas representações sociais da saúde do educador. Campina Grande,

PB, 2002, 153p. **Dissertação** (Mestrado Interdisciplinar em Saúde Coletiva), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

VERGÉS, Pierre. **Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provence, version 2, abril, 2000.

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

Organizadores e Autores

André Augusto Diniz Lira (UFCG) – (Organizador) Docente da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG. Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN. Mestrando em Estudos Bíblicos no *Miami Internacional Seminary* e Especialista em Bíblia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em Psicologia e graduado em Formação de Psicólogo pela UEPB. Editor do periódico *Ariús* – Revista de Ciências Humanas e Artes. É organizador das obras *João Mendes da Cunha em Versos Resgatados* (2012) pela Maxgraf e *Processos Avaliativos na Educação Básica* (2013) pela EDUFCG. Atua principalmente nas seguintes áreas temáticas: identidade social, identidade docente, representações sociais e desenvolvimento humano. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

Marly Medeiros de Miranda (UECE) - (Organizadora) Doutora em Educação pela UFRN. Atualmente é Professora da Universidade Estadual do Ceará/UECE, atuando em: Pedagogia e licenciaturas, na pós-graduação ministrou a disciplina Pesquisa Educacional no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino/MAIE. Assessora da Diretoria de Ensino de Pós-Graduação da PROGPq. Tem desenvolvido pesquisas sobre: universidade, formação docente, escola, com ênfase no aporte das Representações Sociais. Líder do grupo de pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais. É membro da Comissão Própria de Avaliação. E-mail: marly.miranda@uece.br

Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB) – (Organizadora) - Docente do curso Bacharelado em Arquivologia da UEPB. Doutora em Educação pela UFRN, mestre em Psicologia Social pela UFPB, graduada

em Formação para Psicólogo e em Licenciatura Plena em Psicologia pela UFPB. Tem experiência em ensino e pesquisa em Psicologia, Educação, Comunicação, Arquivologia, Metodologia Científica e Saúde Coletiva. Membro titular e vice-presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa (CEDDDPI - PB), no biênio 2012-2014. Vem desenvolvendo ações de extensão e pesquisa em Instituição de Longa Permanência para Idosos. Possui interesse em estudos de representação social e memória social. E-mail: suerde@terra.com.br

Edwirde Luiz Silva (UEPB) - Professor de Estatística da Universidade Estadual da Paraíba. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1997), mestrado em Biometria e Estatística Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2001) e doutorado em *Estadística e Investigación Operativa* - Universidad de Granada (2007), validado pela UFMG. Atuando principalmente nos seguintes temas: decomposição QLP para redução de neurônios, função de base radial (RBF), estatística multivariada e biometria (moformetria). E-mail: edwirde1@hotmail.com

Erika dos Reis Gusmão Andrade (UFRN) - Docente do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Licenciada em Pedagogia pela Associação Cultural Educacional da Bahia (1991), Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFRN. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Teoria das Representações Sociais, formação do professor, formação profissional e superior, processos de ensino-aprendizagem no adulto em formação e construção de conceitos. E-mail: ergandrade@gmail.com

Fatima Maria Leite Cruz (UFPE) - Docente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE. Professora dos Programas de Pós Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. Desenvolve pesquisas com foco psicossocial e abordagem teórica das Representações Sociais. Temáticas de interesse: processos psicossociais

de inclusão/exclusão, famílias e contextos de desenvolvimento, formação de professores e identidade docente, avaliação educacional e da aprendizagem, representações e práticas sociais. e-mail: fatimacruz@yahoo.com

Helton Diêgo Gaião de Figueiredo. (UFCG) - Mestre em Ciências Sociais na UFCG. Possui Licenciatura Plena em Ciências Sociais (2012) pela UFCG. Foi Bolsista PIBIC do CNPq (2009-2010) atuando na área de representação social. Tem experiência docente na área de sociologia (2012) na Escola Estadual Lyceu Paraibano. Atua principalmente nas seguintes áreas temáticas de pesquisa: representações sociais; sociologia da educação; sociabilidade, conflitos e hierarquizações. E-mail: helton.diego.gaião@gmail.com

Ivan Ucella Dantas de Medeiros Graduado em Medicina pela Universidade Federal de Campina Grande. Residência Médica em Anatomia Patológica pelo *A.C. Camargo Cancer Center*. E-mail: ivanucella@hotmail.com

Joana Camila Melo Duarte (Hospital da Restauração - PE) Residente de Clínica Médica do Hospital da Restauração - Recife/PE. Médica graduada pela UFCG. Bolsista por 3 anos do Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade da UFCG. Médica do Programa de Saúde da Família. Interesse em geriatria e gerontologia. E-mail: jojoanamelo@yahoo.com.br

Laêda Bezerra Machado (UFPE) – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Possui graduação em Pedagogia pela UFC, mestrado em Educação pela UFPE e doutorado em Educação pela UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Organização da Educação Escolar Brasileira, Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa e Prática Pedagógica. Na pós-graduação estuda a formação de Professores e Prática Pedagógica com ênfase no aporte das Representações Sociais. E-mail: laeda01@gmail.com

Luís Carlos Sales (UFPI) - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e do Departamento de Fundamentos da

Educação/CCE/UFPI. Mestrado em Educação pela UFPI e doutorado em Educação pela UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, representações sociais, Política Educacional, financiamento da educação, formação de professores e qualidade na educação. Foi avaliador da CAPES (triênio 2007, 2008 e 2009). E-mail: lwis2006@gmail.com

Luisa de Marillac Ramos Soares (UFCEG) - Docente do Centro de Formação de Professores da UFCEG. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, especialização em educação: formação do educador, mestrado em Saúde Coletiva pela mesma Universidade e doutorado em Educação, na linha de pesquisa Formação e Capacitação Docente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: representação social - formação do educador - educação infantil - educação infantil do campo - saúde do professor. E-mail: marillacrs@gmail.com.

Márcia Cristina Dantas Leite Braz (UNIFOR) - Pesquisadora e assessora da Vice-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade de Fortaleza, no setor do Programa de Desenvolvimento Profissional docente. Doutora em Educação pela UFRN. Mestre em Educação pela UFRN. Graduada em Pedagogia pela UFRN. E-mail: marciacdlbraz@yahoo.com.br

Maria de Fátima de Souza Santos (UFPE) - Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Atua no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE e Professora Titular da mesma Universidade. Possui graduação em Psicologia pela UFPE e doutorado em Psicologia - *Université de Toulouse Le Mirail*. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Representação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria das representações sociais, violência, adolescência, velhice, saúde e práticas sociais. E-mail: fatimasan@uol.com.br.

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN) - Profa Dra. Pesquisadora e orientadora acadêmica junto ao Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFRN. Pesquisadora associada da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, desde 2006. Doutora em Educação pela UFRN. Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Graduada em Pedagogia pela UFPI. E-mail: rofacarvalho@gmail.com

Mariana Izidoro do Nascimento (UFPE) - Especializanda em Alergologia e Imunologia do Hospital das Clínicas - UFPE. Especialista em Pediatria pelo Hospital Oswaldo Cruz - PE. Médica concursada com atuação em Neonatologia no Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros. Graduada em formação para Médica pela UFCEG. Foi Bolsista de Projetos de Pesquisa e Extensão e Iniciação Científica da UFCEG. Foi monitora em Microbiologia pela UFCEG. E-mail: mari_izidoro@yahoo.com.br

Mércia Rejane Rangel Batista (UFCEG) - Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCEG. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, mestrado e doutorado em Antropologia Social pela UFRJ. Tem experiência na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: etnografia, identidade étnica, antropologia política, etnologia indígena e memória. Desenvolveu pesquisas juntos aos Povos Truká, Tumbalalá e Tuxá. Atualmente vem pesquisando a presença de grupos ciganos na Paraíba. E-mail: merciab@uol.com.br

Moisés Domingos Sobrinho (UFRN) - Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Possui graduação e mestrado em Ciências Sociais pela UFRN e doutorado em Sociologia pela Université Catholique de Louvain. Fez estágio pós-doutoral no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Valência (Espanha) e atualmente faz estágio pós-doutoral na PUC-SP. Tem atuado fundamentalmente na área da Educação e desenvolvido estudos e pesquisa voltados para os seguintes temas: a relação entre educação, a praxiologia social de Pierre Bourdieu e a teoria das representações sociais de Serge Moscovici; educação profissional e tecnológica; identidade social e formação docente. E-mail: moises-sobrinho@uol.com.br

Williany Fênix de Souza Silva (UFPE) - Mestranda em Educação da UFPE. Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente é Bolsista FACEPE. Por três anos (2010-2013) foi bolsista do programa de Iniciação Científica pelo CNPq. E-mail: williany.fenix@hotmail.com

