

# Teoria da Representações Sociais

caminhos metodológicos em pesquisas  
na/para formação de professores



Cristina Novikoff (Org.)



**LAGERES**

Laboratório do Grupo de Estudos e  
Pesquisas em Representações Sociais  
na/para Formação de Professores

Cristina Novikoff  
(organização)

Teoria das Representações Sociais:  
caminhos metodológicos em pesquisas  
na/para formação de professores

Adelmo Cosendey Lopes  
Antonio Bartolomeu Ferreira Filho  
Carine Camara Bizerra  
Cristina Novikoff  
Eliara Adelino da Silva  
Felipe da Silva Triani  
Mariza Teixeira Vieira Azevedo  
Rhanica Evelise Toledo Coutinho  
Rosimeri Maria Barbosa  
Simony Ricci Coelho  
Sônia Cardoso Moreira Garcia

Prefácio de Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun

São Paulo  
Editora Pontocom  
2016

*Copyright* © 2016 dos autores

Preparação e revisão: Sérgio Holanda  
Capa: *Foundations of K*, Paul Klee (1879-1940)  
Diagramação e supervisão: André Gattaz

**Editora Pontocom**  
**São Paulo - São Paulo - Brasil**

**Conselho Editorial**

José Carlos Sebe Bom Meihy

Muniz Ferreira

Pablo Iglesias Magalhães

Zeila de Brito Fabri Demartini

Zilda Márcia Gricoli Iokoi

**Coordecção Editorial**

André Gattaz

Catologação na Fonte - CIP

T314

Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores / Cristina Novikoff (organização). – São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

244 p.; 23 cm

ISBN: 978-85-66048-62-9

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Teoria das representações sociais. 4. Educação ambiental. I. Cristina Novikoff, org.

CDD 370.7 370.71

CDU 37.02

## Sumário

Agradecimentos	7
Prefácio	
POR MIRIAN PAURA SABROSA ZIPPIN GRINSPUN	9
Apresentação	11
Introdução	13
As representações sociais de pesquisa: um pensar acerca da educação científica	
CRISTINA NOVIKOFF	21
As dimensões da pesquisa na/para a formação de professores-pesquisadores: um relato de experiências	
ROSIMERI MARIA BARBOSA	35
Valores intrínsecos nas representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia	
MARIZA TEIXEIRA VIEIRA AZEVEDO	49
Curtograma educacional: das ciências da saúde às humanas	
ELIARA ADELINO DA SILVA	67
Estado do Produto: a comunicação nos blogs de Educação Ambiental	
RHANICA EVELISE TOLEDO COUTINHO	97
Algumas representações sociais sobre o tabagistana perspectiva dos profissionais do PSF/ESF/SF	
SÔNIA CARDOSO MOREIRA GARCIA	117
Um breve olhar sobre imagem, representações sociais e saúde no Rio de Janeiro do fim do Império ao alvorecer da República	
ANTONIO BARTOLOMEU FERREIRA FILHO	131
Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada como profissionalização professor: um estudo em Representações Sociais	
CARINE CAMARA BIZERRA	149

A Educação Ambiental na formação de professores (normalistas): um estudo das representações sociais ADELMO COSENDEY LOPES	169
Representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade na Baixada Fluminense SIMONY RICCI COELHO	197
As Representações Sociais sobre Formação de Professores (inicial) para os estudantes dos cursos de Educação Física FELIPE DA SILVA TRIANI	229

## Agradecimentos

À minha primeira orientadora de pesquisa, professora *Sônia*, de química experimental, do ensino médio do Colégio Estadual Roberto da Silveira em Praia Brava, por quem guardo respeito e estima. Sem saber, ela, ali em suas aulas no laboratório me despertou o interesse e a curiosidade pelo caminho para pesquisar.

Ao professor Anselmo José Perez, pelo ensino da experimentação da pesquisa nos cursos de Educação Física e na Pós-graduação em Ginástica Escolar (UniFOA). Seu compromisso e cuidado com a pesquisa me inspiraram para pensar na estratégia de como dirigir um grupo de pesquisa.

Ao estimado professor Dalboni, do curso de Pedagogia FERP, que me alimentou com a sociologia e a crítica necessária aos estudos no campo educacional.

À Aglael Luz Borges pela confiança e orientação do curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional da parceria FERP/Estácio de Sá, que com sua habilidade psicanalítica e educacional, dispensou preciosas orientações nas estratégias de pesquisa, considerando os aspectos éticos da relação pesquisador e pesquisado, em um tempo (1996) em que não havia Comitê de Ética em Pesquisa, no Brasil.

À brilhante professora Ana Adelaide Moutinho de Amorin, por suas orientações no curso de especialização em Docência do Ensino Superior, da parceria UniFOA/UGF, onde o trabalho de pesquisa ultrapassou a academia, com quem os laços de amizade se estenderam para trabalhos outros com o tema de nossa pesquisa – Formação Docente.

À amada e admirável professora Mirian Grinspun, que no Mestrado em Educação na UERJ, além da orientação norteadora acerca de valores, ética nos fortaleceu naquilo que mais apreciamos – “autonomia”. A genialidade e cuidado em cada etapa de formação na cientificidade do pensar e fazer a pesquisa me permitiu experimentar outros caminhos da hermenêutica que me favoreceram compreender a fenomenologia como elemento importante para a configuração do pensamento sobre formação de professores para o ensino da pesquisa.

Às professoras do doutorado na PUC-SP, em especial à minha orientadora Clarilza Prado de Sousa pela incansável revisão teórica aduzida de Moscovici e pelo incentivador apoio a nossa ousadia em caminhar por uma metodologia própria/inovadora que, também teve na professora Bernadete Gatti preciosas

críticas para me fortalecer e ajudar a adentrar na seara de dos metodólogos do Brasil.

À professora Sônia Mendes dos Santos, por seu incentivo e colaboração para experimentar em definitivo nosso método de ensino da pesquisa e a revisão dos nossos propósitos metodológicos no estágio de pós-doutoramento, na UERJ em Duque de Caxias.

Registro meu especial agradecimentos a todos(as) os(as) alunos(as) de graduação, especialização, mestrado e doutorado que acreditaram na nossa proposta e confiaram suas vidas acadêmicas em nossa experimentação e, que aqui, são largamente apresentadas, em especial e representando todos(as), ao Felipe da Silva Triani, sem dúvida, meu maior incentivador para organização da presente obra.

Encero, agradecendo ao meu amado Otávio, pela cumplicidade em tempos de distanciamentos necessários para realizar mais este projeto.

CRISTINA NOVIKOFF



## Prefácio

MIRIAN PAURA SABROSA ZIPPIN GRINSPUN

Da mesma forma que a apresentação desse excelente livro diz que “a presente obra apresenta duas partes de um mesmo objetivo: sua teoria e sua metodologia”, poderia dizer que após a leitura desse livro estamos diante de dois fatos muito significativos: primeiro a questão do tema em si, da maior importância no que diz respeito à formação de professores, centrado na questão das Representações Sociais; como também o conteúdo, do mesmo modo no que diz respeito às diferentes propostas de pesquisa elaboradas pelos orientandos, no desenvolvimento de suas atividades diferenciadas.

A professora Cristina Novikoff, há muito estudiosa e pesquisadora desta temática, nos mostra como o livro pode e (deve) ser um instrumento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa dos alunos/estudantes. Cada texto nos mostra não só como os alunos realizaram os seus trabalhos finais de pesquisa, mas de que maneira as propostas metodológicas devem ter um modo humanizador de ser realizada. Numa perspectiva em que o tempo tem um dado significativo nesses trabalhos seja pelo Kairós, seja pelo Kronos, o livro vai nos apresentando diferentes propostas que além dos conteúdos em si nos proporcionam verificar em que momento as dimensões da pesquisa se entrelaçam com o trabalho a ser realizado. Fica bem claro que o presente livro não vai apenas oferecer os trabalhos dos orientandos, mas sim nos proporcionar de que formas as diferentes pesquisas podem nos orientar para o trabalho dos professores, seja no ensino fundamental e até o ensino superior. A riqueza da obra — reafirmo — não está apenas nos conteúdos apresentados, mas em instigar os alunos/orientandos/pesquisadores a atuarem no seu dia-a-dia desenvolvendo uma educação científica humanizadora.

Estudiosa há muito tempo da temática das Representações Sociais, a professora Cristina Novikoff vai além de suas próprias dimensões para criar as dimensões no campo científico, isto é, as Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica, mostrando-nos que as mesmas, hoje, já estão além do campo brasileiro, para ir se tornando, também, uma estratégia de pesquisa para doutorandos em Portugal. Para ilustrar a sua aplicação na formação de professores pesquisadores, Rosimeri Barbosa apresenta sua experiência e enriquecimento pedagógico e científico com o uso dessas dimensões. Com diversas

abordagens observamos que a temática proposta pode ser vivenciada tanto em escolas rurais como em urbanas – como é o caso do primeiro capítulo da professora Mariza Teixeira Vieira Azevedo, como no caso do capítulo da professora/enfermeira Eliara Adelino da Silva, que nos apresenta os desafios de um enfermeira/professora e mestranda no seu curso de mestrado profissional. A professora Rhanica Evelise Toledo Coutinho nos enriquece com a questão da investigação sobre a relação entre o Ciberespaço brasileiro e suas representações acerca de Educação Ambiental. A professora Sonia Cardoso Moreira Garcia na sua pesquisa nos mostra alguma das representações sociais sobre o tabagista na perspectiva dos profissionais do PSF/ESF/SF. O professor Antonio Bartolomeu Ferreira Filho nos apresenta em seu artigo as novas possibilidades do uso da imagem no ensino de História. A professora Carine Câmara Bizerra mostra-nos um estudo das representações sociais sobre a profissionalização de professores da Educação Básica na Baixada Fluminense. O professor Adelmo Cosendey Lopes nos apresenta uma análise sobre a relação deletéria do homem à natureza mostrando-nos como a educação ambiental surge para solucionar ou minimizar os problemas encontrados. A professora Simony Ricci Coelho estuda as representações sociais do estágio supervisionado no curso de letras de uma universidade na baixada fluminense. O jovem pesquisador Felipe da Silva Triani analisa as representações sociais sobre a formação de professores para os estudantes dos cursos de Educação Física.

O que o livro nos mostra, então, vai muito além dos trabalhos dos orientandos para se fixar no oferecimento de dimensões que nos levem pela pesquisa a termos resultados mais satisfatórios na formação dos professores. A leitura desta obra, então, vai muito além da apresentação dos trabalhos finais de pesquisas dos alunos para inserir-se em dois momentos significativos: o trabalho da pesquisa em si e a contribuição que esses trabalhos/pesquisas poderão ter para todos nós que atuamos em educação e – muito mais – acreditamos na importância de uma educação de qualidade.

Poderia finalizar com dois pontos importantes: primeiro parabenizar a professora pela apresentação/organização competente e valiosa desta obra e, em segundo para afirmar e informar que aguardamos ansiosos as novas obras/pesquisas que sucederão o presente livro. Cumprimentando, mais uma vez, a professora e agradecendo o privilégio que tive de prefaciar a presente obra gostaria que soubessem que um dia a minha orientanda deixou-me as raízes de um aprendizado em todas as áreas da educação, em especial na área das Representações Sociais. Obrigada por essa grande oportunidade de aprender ainda mais sobre a “Teoria das Representações Sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores”.

## Apresentação

A presente obra apresenta duas partes de um mesmo objeto científico: sua teoria e sua metodologia. Em relação à primeira, traz a público a compilação de estudos afetos à Teoria das Representações Sociais. A segunda é fruto da experimentação da professora Cristina Novikoff na orientação humanizadora de trabalhos em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ao longo de uma década. Portanto, o livro materializa o objetivo tanto de difundir os estudos com ancoragem na TRS e suas estratégias de pesquisa como apresentar a estratégia das dimensões de estudo e pesquisa propostos por Novikoff, como processo dialético que ao mesmo tempo em que serve de roteiro para pensar cada fase da pesquisa, também é instrumento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa dos estudantes.

Vale destacar que as dimensões propostas foram adotadas por todos os autores desta obra, na condição de jovens iniciantes e ou experientes profissionais, que se viram na condição de professores-pesquisadores na realidade brasileira de coadunar trabalho com carga intensa de tarefas e de leituras por fazer. Todos conseguiram realizar os seus estudos entre 18 a 24 meses de trabalho sob as orientações das referidas dimensões. Em todos é possível verificar a singularidade no trato do seu objeto e no fôlego na elaboração de novos conceitos gerados desses estudos, comprovando, assim a viabilidade da proposta metodológica de orientação das dimensões da pesquisa de modo humanizador.

As dimensões de pesquisa carregam a perspectiva rizomática, em que o tempo é o fator decisivo para sua aplicação, visto que a temporalidade de trabalho e estudo nem sempre, ou melhor, quase nunca, andam em sintonia.

Na realidade brasileira, em que já se comprovou que os professores do ensino fundamental trabalham mais de 6 horas a mais que a média levantada em importante estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico via a *Teaching and Learning International Survey* (OCDE/TALIS, 2013), e que os de Ensino Superior, além de intensa carga de trabalho em sala, têm uma multiplicidade de tarefas administrativas, é viável delinear o tempo *chronos* como um fato a ser pensado por quem se dispõe a orientar pesquisas. Aí a importância do tempo das relações, o *kairós*. Nesse tempo específico das vivências que se dá o significado aos acontecimentos, “atravessando a temporalidade cotidiana” (SOUZA, CARDOSO, 2008). É, portanto, um movimento que escapa ao controle ou a previsibilidade, dados no tempo *Kronos*.

É com a noção de tempo enquanto criação (CASTORIADIS, 1989) que pensamos as relações nas orientações vivenciadas e apresentadas na presente obra. O processo educacional estabelecido entre orientador e seus orientandos se desenvolveu a partir dos encontros entre os elementos concretos da relação entre a vida discente e docente encontrados na realidade interna e a externa, de que já tratamos em outro texto e dos quais citamos apenas três de maior impacto para trabalhar no/com o tempo, as normas de cientificidade, os conhecimentos acadêmicos em construção e a ética. A questão central de como administrar o tempo para dar conta e razão, no sentido de potencializar afetos e garantir o rigor em prol da qualidade aos aspectos pessoais e profissionais acadêmicos, foi como dinamizar as orientações para uma educação científica voltada para efetivação da autonomia e criatividade? As perguntas dos orientandos à orientadora implicavam nesses elementos e, apesar de tonalidades de vozes marcarem a singularidade e manifestarem a ansiedade, o medo e a insegurança diante do labirinto a percorrer em suas formações inicial (graduação) e continuada (mestrados acadêmicos e profissionais). O caminho proposto foi o que denominamos de dimensões de pesquisa e estudo, como um fio de Ariadne num labirinto a ser cuidadosamente percorrido.

Alguns resultados das diferentes cartografias foram compilados coletivamente na presente obra com dois objetivos. Primeiro, apresentar a estratégias e os conceitos originados dos estudos. Segue o de atender aos pedidos dos próprios orientandos que de orientandos se tornaram orientadores sob a luz das dimensões de pesquisa propostas por Novikoff (2010) para organizar um livro para difundir os trabalhos, para além dos periódicos onde já apresentamos alguns. Assim, o conjunto compilado das pesquisas favoreceu oferecer alguma resposta às inquietações hodiernas de como orientar estudantes de diferentes níveis de ensino, de modo a guardar valor de qualidade e rigor científico.

O livro é, também, uma resposta às inquietações e provações sobre a metodologia que adotamos para orientar os trabalhos de pesquisa de diferentes orientandos, seja na graduação ou pós-graduação (*lato e stricto sensu*), de modo humanizado – como se a orientação só tivesse um caminho e não houvesse possibilidade de se criar outros. Noutras palavras, não acreditamos que as orientações devam continuar a adotar a única estratégia de pedir textos ao orientando, e devolver apenas pontuando que o mesmo contém erros e, sem indicá-los ou conversar sobre, num exercício de pensar junto com o orientando por dimensões e não etapas fixas. Instigá-lo de modo colaborativo e não humilhante. Sendo rigoroso no que é e deve-se ser na condição de orientador de estudos, ou seja, na identificação de aporias e equívocos epistemológicos ou teórico-metodológicos. Eis nosso ousado trabalho docente frente à Educação Científica humanizadora.

## Introdução

A obra, ao longo de seus dez capítulos, visa contribuir para a discussão da questão emergente dos Programas de Pós-Graduação acerca do ensino da pesquisa científica na/para formação de professores.

Há muito que se debate como orientar e como difundir os resultados dos estudos realizados nas Universidades. Aqui apresentamos o *modus operandis* do trabalho do Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES /CNPq – que elegeu como estratégia de pesquisa antes denominadas de Dimensões Novikoff e agora, como é proposto e apresentado no primeiro capítulo por sua criadora, de Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica.

Os textos encerram o compromisso ético-estético frente às pesquisas e aos seus resultados autorais, com novas proposições de se pensar e realizar a pesquisa, bem como os resultados de seus estudos oferecem novos conceitos e/ou estratégias de coleta de dados para estudos de representações sociais. Fica o desafio da difusão e propagação do se oferece no corpo do presente livro. Vale destacar que as pesquisas foram realizadas por distintos profissionais que atuam na Educação, em diferentes níveis de ensino desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Denota, assim, o valor das dimensões enquanto metodologia de se pesquisar.

O primeiro capítulo é da professora Cristina Novikoff, que apresenta sua metodologia de trabalho no ensino da pesquisa acadêmico-científica e na condução de orientandos dos diferentes graus de ensino. É uma reorganização do artigo apresentado no IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, sediado no campus da UNESP de Rio Claro, onde acontece a difusão e discussão sobre a excelência da pesquisa qualitativa. A autora trabalha o detalhamento de seu processo dimensional de pesquisa. Apresenta de modo imbricado seu método de ensino e pesquisa a partir da exposição do que vem estudando em sua pesquisa longitudinal, a partir do apoio do CNPq, sobre as representações sociais acerca de ensino de pesquisa para professores de metodologia da pesquisa da graduação. A autora cumpre, nesse novo artigo, três objetivos. O primeiro, de apresentar as alterações que fez na nomeação de suas dimensões como resposta ao que vem percebendo como sendo urgente na academia frente à Educação Científica, ou seja, ampliar a discussão acerca dessa educação e promover a difusão da sua metodologia, independente da

própria criadora – daí alterando de Dimensões Novikoff para Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica. Segue para difundir a metodologia, que tem hoje sua aplicação em diferentes instituições de ensino superior, e inclusive já atravessou o atlântico e se faz presente em terras europeias, seja como parte de comunicação científica seja como estratégia de pesquisa de doutorandos em Portugal. E o terceiro objetivo é reforçar a importância da formação de professores para a Educação Científica.

O capítulo seguinte foi elaborado pela orientadora educacional Rosimeri Maria Barbosa, que descreve a aplicação das dimensões em um estudo acerca de formação de professores. O artigo propõe uma reflexão sobre o uso das Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por Novikoff na/para a formação docente, e traz o relato de experiências vivenciadas pela autora, como professora e orientadora educacional, ao ingressar no Mestrado (2011) e conhecer as citadas Dimensões.

Em “Valores intrínsecos nas representações sociais acerca de educação ambiental de graduandos em Pedagogia”, Mariza Teixeira Vieira Azevedo, jovem pedagoga com vivência em escolas rurais e urbanas de periferia, retoma a legislação sobre educação ambiental ao artigo 11º da Lei nº 9. 795/99, que delibera que a dimensão ambiental deve estar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, para que estes possam atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. A legislação prevê que todos os profissionais da educação nacional apliquem conhecimentos referentes à Educação Ambiental, independente da modalidade e da formalidade do ensino. A partir desta compreensão da realização da Educação Ambiental, pode-se perceber a grande responsabilidade do professor na disseminação deste conhecimento. Diante deste cenário, questionou a formação docente, em cursos de Pedagogia. A pergunta de abertura foi sobre quais são as representações sociais que os graduandos em Pedagogia vêm configurando acerca da Educação Ambiental? Quais as tendências pedagógicas atuais frente à Educação Ambiental? Assim sendo, buscou apoio na abordagem quanti-qualitativa, usando instrumentos etnográficos, bem como teste de associação livre de palavras. Os resultados foram analisados frente à Categoria de Valores (NOVIKOFF, 2006). O estudo demonstrou que os valores sócio-afetivos dominam as representações sociais acerca de Educação Ambiental dos graduandos em Pedagogia participantes da pesquisa.

A proposta da enfermeira Eliara Adelino da Silva é apresentar um produto da vivência da autora sobre os desafios de uma enfermeira, professora e mestranda de uma instituição particular de ensino de graduação do Estado do

Rio de Janeiro. Resgata historicamente o período da Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que incitou discussões sobre novas propostas curriculares para o curso de Enfermagem nas Instituições de Ensino Superior. Discute a formação continuada numa rica pesquisa sobre os desafios, indagações medos e angústias que os mestrados apresentavam diante da própria formação no curso de mestrado profissional. Relata os sentimentos experimentados por diferentes profissionais as seus períodos de incertezas, solidão, raiva e desânimo diante dos problemas e das limitações impostas em seu âmbito de ensino e aprendizagem no que a autora vai denominar.

Rhanica Evelise Toledo Coutinho, com larga experiência na área da Comunicação, apresenta em seu artigo, intitulado “Estado do Produto: a comunicação nos blogs de Educação Ambiental”, um novo conceito como instrumental para pensar a pesquisa de campo na *web*. Ela apresenta um recorte da investigação sobre a relação entre o Ciberespaço brasileiro e suas representações acerca de Educação Ambiental. Também expõem a estratégia de criação de um blog como portal de difusão de dados e informações sobre o tema. As questões iniciais são sobre os sites e blogs existentes no Brasil que tratam de assuntos relacionados à Educação Ambiental e a qualidade desses ciberespaços para o ensino e pesquisa. A dimensão técnica explorou a abordagem qualitativa. Os resultados sinalizaram: 1) o ciberespaço é propício para fomentar o ensino e pesquisa; 2) carece de “funcionalidade”; 3) as representações são do tipo “comercial” e; 4) há necessidade de promover uma Educação Ambiental transversal, crítica e criativa. Assim, descreve o “estado do conhecimento” e o “estado do produto” sobre Educação Ambiental.

Em um intenso estudo sobre algumas das representações sociais sobre o tabagista na perspectiva dos profissionais do PSF/ESF/SF, Sônia Cardoso Moreira Garcia, experiente psicóloga, versa sobre as representações sociais de tabagistas para profissionais que atuam no Programa Governamental para Controle do Tabagismo – PGCT de Resende. O tabagismo, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é considerado uma doença crônica transmissível através da propaganda e publicidade. É fator de risco para cerca de 50 doenças, entre elas as associadas às cardiovasculares e respiratórias. No Brasil, os programas que tratam do problema são: Programa de Saúde da Família – PSF, Estratégia de Saúde da Família – ESF e o Saúde da Família - SF, designadas, aqui, pela sigla PSF/ESF/SF. Ao considerar que somente 20% dos tabagistas aderem ao Programa, a autora suspeita de que a forma como estes são representados pelos profissionais poderia estar dificultando esta adesão. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1979) possibilita compreender como os conhecimentos e valores sobre o outro inferem nas práticas

cotidianas. O objetivo do estudo foi compreender as representações sociais de tabagistas para os profissionais do PSF/ESF/SF de Resende/RJ. A pesquisa, de natureza qualitativa do tipo descritiva de campo, apresenta um rico roteiro de coleta de dados por meio de Técnica Projetiva. Os resultados sinalizam as representações sociais sobre o tabagista com ênfase nas características negativas (97%) para os profissionais que trabalham em PSFs. Portanto, o estudo oferece recursos, dentro de uma visão humanizada, no enfrentamento do tabagismo que torna o tratamento em si, viável e atual.

Antonio Bartolomeu Ferreira Filho, professor de História do Colégio Militar de Angra dos Reis, em “Um breve olhar sobre imagem, representações sociais e Saúde no Rio de Janeiro do fim do Império ao alvorecer da República” cria novas possibilidades de uso de imagens no ensino de História. O artigo tem por base o trabalho final de Mestrado do autor, que se inspirou no crescimento do uso de imagens em sala de aula, não apenas como instrumento ilustrativo, mas também como uma forma de linguagem alternativa, com a finalidade de ampliar a percepção de um determinado assunto estudado. Percebe-se que entre os fatores que muito têm colaborado para tal processo encontram-se os avanços tecnológicos nas áreas de comunicação e de mídia, que permitem ao ser humano, em qualquer lugar e a qualquer momento, interagir imageticamente com um mundo de informações que fazem pensar, sorrir, chorar, questionar, sentir. Para tanto o objetivo foi o de fazer uma breve análise das representações sociais de saúde, contidas nas imagens, mais precisamente *charges*, onde se analisou, além do recorte temporal pretendido, as suas racionalidades e valores com a finalidade de criar uma estratégia educativa em forma de livreto para professores interessados no ensino da saúde. A metodologia de natureza qualitativa ancorou-se na revisão bibliográfica. A fim de dimensionar as percepções do objeto de estudo foi realizada a leitura imagética dentro do espaço temporal pretendido, com suas funções sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais.

O artigo intitulado “Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada, como profissionalização professor: um estudo em representações sociais” da professora de Letras (Português e Inglês) Carine Camara Bizerra, visou o estudo das representações sociais sobre a profissionalização do professor de professores da Educação Básica na Baixada Fluminense. Ao levantar os estudos que relacionam os indexadores representações sociais, profissionalização docente e formação de professores, no banco de teses da CAPES (1990 a 2000), dentre 27 trabalhos, apenas um trata de representações sociais. É diante deste cenário que se traça o estudo sobre o tema desde a origem das ideias/pensamentos sobre a profissionalização do professor, em busca da compreensão



da trajetória profissional dos professores e suas práticas. O estudo partiu do questionamento sobre quais representações sociais de profissionalização do professor e quais práticas são adotadas na formação, decorrentes destas representações sociais? Objetivou compreender as representações sociais sobre a profissionalização do professor para os professores da Educação Básica na Baixada Fluminense. O pressuposto foi de que o estudo das representações sociais possibilita a compreensão de formas de enfrentamento do abandono da carreira de professor. Para tanto, esta pesquisa ancorou-se nas obras de Moscovici (2003), Jodelet (2005), Gatti e Barreto (2009); Silva (2003); Facci (2004); Martelli e Manchope (2004); entre outros. A metodologia desta pesquisa de abordagem quanti-qualitativa usou como técnica, pesquisa bibliográfica, a técnica de Evocação (ABRIC, 1999) e o Inventário de Valoração e Enfrentamento (CAN0-VINDEL; MIGUEL TOBAL, 1992). Em síntese, fez-se importante por aprofundar a discussão sobre o tema levando em conta que a identidade representada na profissionalização do professor é um processo contínuo.

Em “A educação ambiental na formação de professores (normalistas): um estudo das representações sociais”, o professor de Geografia Adelmo Cosendey Lopes estabelece uma rica análise sobre a relação deletéria do homem à natureza, que vem levando a sociedade, principalmente nos últimos 40 anos, a buscar ações mitigadoras dos problemas ambientais. A Educação Ambiental, formal e não-formal, surge com ações que buscam solucionar ou minimizar – através do conhecimento, organização e ação – os problemas contemporâneos que são também ambientais. Dentro do viés formal da Educação Ambiental está inserido o professor, com especial responsabilidade aquele das séries iniciais. Partindo da importância deste profissional, buscamos compreender as representações das normalistas sobre educação ambiental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa com revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa desenvolvida no Colégio Estadual Baldomero Bárbara, no município de Barra Mansa, com alunos e professores do Curso de Formação de Professores (Normal), trouxe como principais resultados a constatação da quase inexistência de temas ligados a educação ambiental no currículo mínimo do estado e uma predominância de concepções antropocêntrica de meio ambiente entre docentes e discentes, o que influi diretamente em suas visões de mundo e em suas práticas de sala de aula.

Simony Ricci Coelho, professora de Letras (Português e Literatura) estuda as “Representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade na baixada fluminense” e apresenta a pesquisa que visou o estudo quanto às representações sociais do Estágio Supervisionado no Curso

de Letras da UNIG. Observa-se que já foi pesquisada por outros a questão dos professores serem responsáveis por despertarem a cultura integral dos seus alunos, sendo que, em suas práticas se preocupam mais em trabalhar as disciplinas isoladas do que inseri-las no contexto atual do seu alunado (SOARES, 2002). “Não significa que tenhamos descoberto hoje algo novo para a educação. Não. Apenas havíamos ignorado, tínhamos apenas esquecido ou não queríamos entender” (GADOTTI, 2004, p. 87). Assim, essa questão se apresenta como um dos elementos pedagógicos mais importantes na efetivação das diretrizes curriculares nacionais de Letras (PARECER Nº: CNE/CES 492/2001), que assinala a necessidade de se criar “oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Daí questionar sobre quais são os entendimentos do Curso de Letras que está sendo configurado pelos alunos que estão realizando o estágio supervisionado? Quais são as percepções que os graduandos estão tendo no estágio supervisionado quanto ao ensino e a linguagem empregada no cotidiano escolar da Língua Portuguesa? E qual a tendência da formação inicial do curso de letras em estudo? As respostas a essas e outras questões é que permitirão uma revisão crítica do papel do educador nos cursos de letras a partir da compreensão das representações sociais de seus alunos. Portanto, o objetivo desse estudo é compreender as Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras da UNIG, analisando os valores, conceitos e crenças que configuram o contexto desses futuros educadores. Convém ressaltar que não é a voz do professor que se manifestará nessa pesquisa e sim do aluno em processo de formação. Investigar-se-ão os graduandos concluintes do curso de licenciatura em Letras de uma Universidade na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, discutindo a contribuição do curso com vista à profissão futura. Nesse sentido, caberá verificar se o curso está preparando esses graduandos-concluintes à vista da profissão futura. A metodologia qualitativa foi delineada com aplicação de questionário semiestruturado, grupo focal e teste de associação livre de palavras. A proposta se faz meritória, considerando sua reflexão crítica e exploratória.

No último capítulo, Felipe da Silva Triani, jovem professor de Educação Física Escolar, analisa “As representações sociais sobre formação de professores (inicial) para os estudantes dos cursos de Educação Física”. A pesquisa versa sobre as representações sociais acerca da formação inicial para estudantes do curso de Educação Física na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Ancora-se no projeto denominado “As representações sociais sobre formação de professores (inicial) para os professores dos cursos de pedagogia e de licenciaturas”, em desenvolvimento no Laboratório de Estudos e Pesquisas

em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES. O objetivo foi discutir as representações delineadoras das escolhas teóricas e práticas acadêmicas dos estudantes do curso de Educação Física da Unigranrio (Licenciatura e Bacharelado), além de identificar qual sua compreensão sobre a formação de professores. O método de trabalho foi de natureza quanti-qualitativo, através de entrevistas com uso do Inventário de Valoração e Afrontamento – IVA. Os resultados demonstraram que os discentes, frente às situações-problema, têm valoração como “ameaça” e “desafio”. Nas estratégias de afrontamento, são centradas na “situação” para o grupo “Afetivo” e na “emoção” para o grupo “Apoio da Instituição de Ensino Superior”. Já a conduta motora é centrada na “situação” e “emoção” para os dois grupos. E o método de afrontamento é levemente evitativo, porém com maior tendência à passividade. Nas Representações Sociais dos estudantes sobre a formação de professores, foi identificado um conjunto de valores que quando articulados formam tais representações, mantendo um discurso de que quem forma o professor é a instituição. Assim sendo, desconhecem a formação de professores, mas sabem sua importância, pois estudam, mas não gostam. Conclui-se que as representações identificadas no momento deste estudo são de que os estudantes não gostam de estudar e desconhecem a formação de professores, mas consideram sua importância na formação e essa representação se remodela e reconstrói o tempo inteiro, conforme o núcleo central.

Todos os estudos apresentados no corpo do livro “Teoria das Representações Sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores” remontam às orientações das Dimensões de Pesquisa propostas por Novikoff. Outros se encontram em andamento e serão publicados posteriormente. Atualmente, a estratégia dimensional de pesquisa acadêmico-científica proposta por força da criação de novos modos de se relacionar com a Educação Científica é apresentada aos leitores, como materialização de estudo e pesquisa como contribuição aos colegas pesquisadores e professores interessados na matéria.



# As representações sociais de pesquisa: um pensar acerca da educação científica

CRISTINA NOVIKOFF\*

## Introdução

Se não somos forçados a proclamar que todos os saberes (não importa quais e em vista do que) se equivalem - e, portanto, a anunciar a futilidade de nossas reflexões e do próprio desafio da educação - é porque podemos, mediante um esforço deliberado e coletivamente aceito, submeter o que para nós se constitui em sentido ao exame de suas condições e limites de validade. A “superação da lógica tradicional” não é, pois, recusa das exigências que o pensamento se dá a si próprio, na intenção de ir mais longe: é o caminho árduo que é preciso empreender para não escravizá-lo aos sentidos mais imediatos, mais redutores e mistificados que a realidade pode ter para nós. (VALLE, 2003, p. 185-201).

A formação de professores vem ganhando reforço no campo da publicação, mas ainda carece de discussões sobre a Educação Científica. Reconhecemos o valor de inúmeras obras sobre metodologia da pesquisa científica, no entanto, entendemos a partir da vivência experienciada que é possível pensar (CASTORIADIS, 1999, p. 279), num processo prático-poético no/para o ensino da pesquisa para a área de formação de professores.

Para demonstrar nosso árduo esforço em criar caminhos para a Educação Científica, resgatamos escritos anteriores e transcriamos nesse novo texto o tema a partir de dois artigos publicados por nós em 2010, sendo um nos Anais

---

\* É Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FEBFE/UERJ, Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UGCG e líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES.

do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos ([www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/](http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/)) e outro no artigo de um livro (ROCHA e NOVIKOFF, 2010). Os textos são utilizados em nossas aulas e seminários de metodologia científica, para demonstrar como uma proposta metodológica de ensinar e realizar a pesquisa na academia pode sim, ser renovada.

O objetivo é, primeiramente, apresentar as alterações que fizemos na nomeação de suas dimensões como resposta ao que se vem percebendo como sendo urgente na academia frente à Educação Científica, ou seja, ampliar a discussão acerca dessa educação e promover a difusão da sua metodologia, independente da própria criadora. Daí alterarmos o nome de nossa metodologia de Dimensões Novikoff, antes cunhado por alunos da graduação, para Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica.

Outro objetivo do presente texto é o de difundir a metodologia que tem hoje sua aplicação em diferentes instituições de ensino superior – inclusive já atravessou o atlântico e se faz presente em terras europeias, seja como parte de comunicação científica seja como estratégia de pesquisa de doutorandos em Portugal. E, o terceiro objetivo é reforçar a importância da formação de professores para a Educação Científica.

Consideramos que após longos anos de tomada de empréstimos conceituais e métodos de ensino e pesquisa de outras ciências, a Educação já se permite configurar seus próprios caminhos. Aqui se apresentam cinco tópicos de delineamento da pesquisa de abordagem qualitativa como proposição teórica específica da educação. A estrutura discursiva está pautada na abordagem metodológica denominada de “Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica”, representada numa espiral-dialógica para descrever uma perspectiva dinâmica de planejar, desenvolver e apresentar a pesquisa.

A abordagem dialógica e espiralada permite o intercâmbio informacional entre diferentes dimensões que um pesquisador necessita para construir ideias e estabelecer uma discussão intra, inter e trans-subjetiva. Propomos que as dimensões de uma pesquisa educacional são sempre complexificantes, pois dialógica e em movimentos helicoidais para demonstrar o movimento do pensamento que gira em torno de um eixo, ou seja, realiza a pesquisa sobre alguma coisa (fenômeno, sujeito, objeto) referente à educação e se desloca ao longo deste eixo por cinco dimensões distintas, a saber: epistemológica, teórica, técnica, morfológica e analítico-conclusiva. São dimensões que dialogam entre si sem serem lineares nem estáticas.

## As dimensões da pesquisa acadêmico-científica: um constructo da paixão de conhecer

A pesquisa enquanto nosso objeto de pesquisa (1999-2015) sofreu várias configurações desde a aparição como instrumento de medida ao processo fenomenológico junto a diferentes cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*. E, desde 2006, a partir da pesquisa acerca das representações sociais sobre o ensino superior para professores da área da saúde que sustentamos a ideia não mais de processo sequencial cronológico, e sim, de processo dinâmico e não topológico.

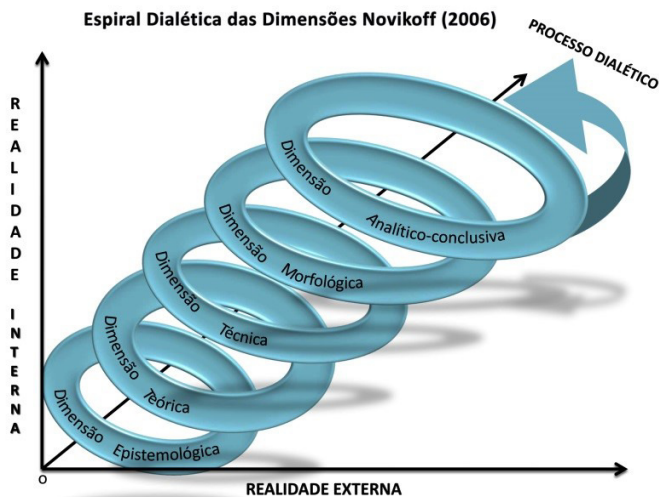
De Bruyne (1990) foi um dos teóricos dos quais nos aproximamos. Seu trabalho nos permitiu ampliar a compreensão dos diferentes diálogos entre cada etapa de uma pesquisa como sendo necessários à sua realização. Pautando-nos neste autor e na articulação com a filosofia de Habermas e Castoriadis, fizemos uma nova proposta de planejamento, realização e textualização de uma pesquisa. Deste modo, se criou uma proposta de ensino de pesquisa denominada inicialmente de “Dimensões Novikoff” (2006, 2007, 2008) e que a partir de 2015 a designamos como Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica, para responder à percepção de como o nome do criador vinculado ao seu objeto dificulta sua propagação, e devido ao propósito maior de contribuir com a propagação não da pessoa, mas do método de ensino como profícuo instrumental teórico-metodológico na academia frente à Educação Científica. Com esta virada esperamos ampliar a discussão acerca dessa educação e promover a difusão da sua metodologia. Daí alterarmos o nome de nossa metodologia, de Dimensões Novikoff, cunhada por alunos da graduação, para Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica.

A escolha do termo “dimensão” não foi e nem é arbitrária, mas refere-se à ideia de nomear todos os aspectos que possibilitam delinear um conjunto de conhecimentos sobre um determinado objeto, constituindo um *corpus* teórico, considerando suas coordenadas, permitindo assim, a localização exata e mensurável de cada ponto ou tópico de uma pesquisa sem se prender a tempo ou hierarquia. Noutras palavras, a cada tópico se percebe o outro, o que equivale dizer que a descrição da teoria pode conter a metodologia e vice-versa sem que uma esteja, para descontentamento de muitos pesquisadores positivistas, na ordem cronológica convencional de desenvolvimento.

Vale pontuar que toda pesquisa para se caracterizar como científica passa por diferentes dimensões de preparação, ou seja, seu planejamento. Isto implica em descrever um projeto. As dimensões são sempre desenvolvidas de modo singular, uma vez que o pesquisador carrega consigo uma vivência norteadora

de sua relação com os conhecimentos e atitudes, tratando cada etapa, mesmo previamente planejada, com suas características e forças cognitivas, econômicas, científicas. Observamos que com as dimensões nem sempre a sequência se dá na ordem planejada. Esta depende de fatores como o tipo de abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista). A sua elaboração textual em forma de relatório (monografia, artigo, dissertação ou tese), também não obedece sempre a mesma ordem.

A Figura 1, a seguir, apresenta todas as etapas da pesquisa de modo espiralado, onde o objeto da pesquisa é o ponto fixo “o” e as dimensões são representadas pelas curvas planas girando por todo o processo da pesquisa, representado pelo eixo diagonal. As dimensões giram a partir do objeto e são determinadas pelas realidades internas e externas à pesquisa. Daí o objeto estar, também em relação a estas realidades, afastando-se ou aproximando-se segundo as forças que as mesmas imprimem sobre o pesquisador. A realidade externa é dada em função da demanda política e econômica, ou de condições de trabalho do pesquisador (apoio institucional, financeiro, recursos físicos, etc.). A realidade interna diz respeito à condição particular do pesquisador, como o conhecimento, experiência e disponibilidade afetiva para a realização da pesquisa.



A seguir, descrevemos cada dimensão de uma pesquisa, ilustrando as mesmas com a descrição de uma pesquisa realizada sobre as representações sociais de pesquisa pra professores da graduação de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro.



## Dimensão Epistemológica

Por epistemologia tomamos dois caminhos elucidativos ao termo. O primeiro, o da teoria do conhecimento e seus modos de conhecer, que estabelece a reflexão geral em torno da natureza com discussão sobre as etapas, limites e possibilidades do conhecimento humano em busca de explicações das relações que se estabelecem entre o sujeito indagador e o objeto inerte ou não. Aqui entram os mitos, a filosofia, a religião, entre outras formas de conhecer, passando pelas teorias do conhecimento como o realismo, idealismo, racionalismo, empirismo, materialismo, realismo crítico, materialismo e o dogmatismo.

Segue o outro, a teoria das ciências, sob a luz dos estudos dos postulados em busca de entendimentos, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral. Estas sofrem as avaliações distintas desde a sua validade cognitiva, sua verificabilidade, bem como pode ser descrita em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história. A ciência aqui não é ideia, mas sim realidade instituída, como nos diria Castoriadis (1999), que é descritível como tal.

A dimensão epistemológica tratada aqui é fruto da segunda abordagem, sem ser ingênuo em descartar marcas da primeira, mas acentuando que é justamente a segunda que interessa para este artigo. Para o desenvolvimento desta abordagem foram elaboradas questões sobre o objeto pesquisa (ensino de pesquisa) que passaram por um processo de busca e de verificações teórico-práticos e aplicações/experimentações que nos permitiu o desenvolvimento das dimensões.

Entendendo a epistemologia como a construção de conhecimento, mas ainda não sendo a teoria, nos trouxe a necessidade de revisitar as origens e estratégias de como o conhecimento foi construído na e pela história e que se fazem presentes no ensino de pesquisa.

Ao compreender os diferentes tipos de conhecimento adotados pelos professores de metodologia da pesquisa e seus argumentos, apreendeu-se o sentido de ciência para os mesmos. E com Ana Quiroga (1991, p. 19), entende-se que:

O esquema de referência de um autor não se estrutura apenas como uma organização conceitual, mas está amparado num fundamento motivacional de experiências vividas. Através delas, o pesquisador construirá seu mundo interno habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, configurarão a estratégia do descobrimento.

Nesta perspectiva grifa-se que a dimensão epistemológica é este magma constituído de pessoas, lugares, conceitos, valores e suas escolhas. É o conhecer, entendido como forma de apreender um conceito, seja renovando o existente, seja criando sentidos novos sobre algo, um fato ou um fenômeno qualquer. Vale assinalar que o conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana, da convivência com diferentes situações intrapessoais ou interpessoais.

Os meios ou objetos que manuseamos (livros, revistas, periódicos, mensagens, TVs, rádios, *web* entre outros) nos ajudam na aquisição dos conhecimentos. Portanto, devemos nos perguntar o que conhecemos e o que estamos fazendo para conhecer mais e melhor? É a relação entre o pensamento e os meios de informação que nos permite uma boa mediação nesta longa viagem da apreensão do conhecimento. Aqui se inicia o processo da dimensão epistemológica.

A dimensão epistemológica é o processo de: construção do objeto de pesquisa; definição do sujeito (de quem se fala, o que se fala deste sujeito, para quem se fala); delineamento da problemática de interesse. É neste momento/ espaço que se descrevem os pressupostos ou as hipóteses, de acordo com o tipo de pesquisa. Se pesquisa qualitativa, se quantitativa ou mista/quantitativa.

Por fim, destaca-se o lugar de onde se fala (área de conhecimento), as ideias basilares que o autor/aluno tem sobre o assunto, ou seja, as impressões que serão pesquisadas para verificar a veracidade das mesmas. Acrescenta-se que não entra a teoria sobre o assunto, mas tão somente algumas ideias de onde se parte. Os itens correlacionados: situação-problema; objetivo do estudo; questões ou hipóteses de pesquisa; definição de termos ou palavras-chave; delimitações e limitações temáticas.

A título de ilustração, na pesquisa sobre as representações sociais em destaque foi realizado um estudo cujo objeto era o ensino de pesquisa e o sujeito o professor de metodologia da pesquisa científica de cursos de graduação de uma universidade da Baixada Fluminense. O estudo pautou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1979, 2003). O objetivo foi compreender as “escolhas” teórico-metodológicas destes professores. O pressuposto era de que os professores fazem as suas escolhas a partir da vivência de doutrinas filosóficas e as materializam em atitudes que impedem a inovação do ensino e comprometem negativamente o processo de pesquisa na graduação, bem como a ciência.

Observa-se que a atitude do pesquisador na dimensão epistemológica é delinear o estado do conhecimento, ou seja, o “estudo que aborda apenas um

setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 41); depois relatar as experiências frente o objeto de estudo, levantar as questões sobre o mesmo e propor os objetivos de estudo. Em síntese, a dimensão epistemológica é o momento em que se dialoga com o objeto de estudo, delineando-o e problematizando-o.

## Dimensão Teórica

Ao se ter o objeto, o problema a hipótese ou os pressupostos, elementos desenvolvidos na dimensão epistemológica, faz-se necessário retomar as leituras que subsidiaram e que irão subsidiar a pesquisa. Neste momento a(s) hipótese(s) para estudos de abordagem quantitativa e hipóteses teórica(s) ou pressupostos pode(m) ser repensada(s), com possibilidades de modificar a estrutura do projeto de pesquisa. Aqui se realiza uma revisão epistemológica, implicando numa coragem do pesquisador em admitir equívocos e repensar as suas hipóteses e/ou conjecturas, suas estratégias e regras. Tal procedimento tem grandes chances de exercer a criação de que falamos anteriormente.

É importante entender que a dimensão teórica compreende não só a revisão de teorias, mas a própria teoria que se está formulando. Portanto, enquanto conjunto de hipóteses coerentemente interligadas, tendo por finalidade explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio do conhecimento, a teoria se estrutura.

Na dimensão teórica, as hipóteses servem de bússola para a estruturação/ criação da teoria. Daí apontarmos que nesta dimensão é que se identificam quais são as hipóteses que sustentam uma determinada teoria. Assim sendo, é possível contestar ou confirmar hipóteses das teorias em estudos. Para tal se faz necessário compreender os diferentes arranjos conceituais de “hipóteses” para melhor empregar o termo e de acordo com cada abordagem de pesquisa (CRESWELL, 2007).

A hipótese como proposição ou um conjunto de proposições antecipadas provisoriamente como explicação de fatos, fenômenos naturais que devem ser verificada posteriormente pela dedução ou pela experiência não se aplicam a estudos qualitativos. Portanto, configuram-se mais adequadamente nas pesquisas por experimentação.

A dimensão teórica estuda as teorias, questiona as mesmas para balizar os novos conhecimentos em construção, pautando-se em hipóteses ou, então, em pressupostos. Estes são oriundos das pesquisas qualitativas e abrem novas perspectivas para enfrentar a complexidade da educação, uma vez que parte de

ideias teóricas ou observações do cotidiano que podem estudadas/investigadas por um espectro de métodos adaptados ao objeto de estudo sem se prender a mensurações e testagens fixas.

A questão levantada nesta dimensão é em que as teorias levantadas ajudam a pensar o objeto de pesquisa e/ou na relação deste com o sujeito da pesquisa?

A ilustração para esta dimensão seriam as teorias usadas na pesquisa como a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1989; 2003), a teoria de Bardin (1979) sobre a análise de conteúdo e as diferentes doutrinas filosóficas sobre o conhecimento e alguns conceitos de Castoriadis (1999, 2000) como imaginário social instituinte, imaginário radical, imaginário social instituído e representações.

## Dimensão Técnica

Os caminhos metodológicos do ensino da pesquisa se assemelham entre professores, ou seja, são utilizados manuais conhecidos ou reelaborados pelos professores.

A abordagem de pesquisa seja qualitativa, quantitativa ou mista (CRESWELL, 2007) fica sob responsabilidade dos professores orientadores, e não se faz preocupação dos professores de metodologia da pesquisa que se prendem nos manuais com normas da ABNT. Aqui o diálogo necessário entre as diferentes dimensões para a elaboração do projeto fica reduzido às normas técnicas, perdendo-se uma importante discussão sobre a relação entre o objeto de pesquisa suas conjecturas e as teorias e a metodologia de pesquisa.

O conjunto de métodos e técnicas sabemos ser indispensável à produção do conhecimento científico, mas sua compreensão e utilização parece ainda ser um problema a ser enfrentado nas pesquisas educacionais. Para Gatti (2002) o método não sendo “roteiro fixo, é uma referência” (p. 63), que se pode ser construído na prática, portanto em construção, dependente de um conhecimento sólido e de experiência por parte do pesquisador.

O método deve ser um roteiro a ser seguido com flexibilidade e devidamente registrado. De outro modo, deve-se, em suas diferentes situações, desde o planejamento ao desenvolvimento de regularidades, registrar o ocorrido tanto no que diz de suas previsões quanto aos seus imprevistos. Tal posicionamento permite um olhar crítico para o processo da pesquisa.

A dimensão técnica é, portanto, o estudo do método. Aqui é realizada a análise sobre o que se pretende investigar, suas técnicas e o grau de confiabilidade do conhecimento pretendido. Neste sentido, na dimensão técnica, o método e

a crítica de suas propriedades são discutidos antes de se adotar um ou outro método de pesquisa.

O rol de métodos considerados científicos se ampliou tendo a variedade de ciências com inúmeros pensadores, filósofos, cientistas, naturalistas, humanistas, matemáticos, físicos e todos os homens dedicados à Ciência. A abordagem também se alarga, passando a constituir em quantitativa, qualitativa e quanti-quali ou mista. Cada uma destas aplica diferente método científico para o estudo do mundo físico e natural ao mundo social e técnico, e para se construir conhecimentos e/ou outros produtos. Mas todas guardam uma atitude em comum para poder ser denominada de científica, ou seja, a profundidade na análise.

A profundidade (radicalmente) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantêm com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 1996, p. 19)

Com a contribuição de cada um dos inúmeros pesquisadores e de outros, o método científico vem sendo continuamente aprimorado. Assim, com o tempo construiu-se uma forma para o pensar científico que pode auxiliar a todos aqueles que buscam respostas para questões sobre os fenômenos do mundo. Deste modo é preciso descrever com objetividade e clareza os fenômenos/fatos sobre os quais se deseja desenvolver um conhecimento. E, para isso, é preciso observá-los sistemática e criteriosamente. Essa observação, por sua vez, pode se dar numa situação de ocorrência natural, ou seja, observando-se os fatos tal como ocorrem na natureza ou na sociedade; ou em situação de experimentação, mediante o controle obtido por intervenção planejada sobre a sua ocorrência.

Denominamos de *dimensão técnica* a exposição dos procedimentos da pesquisa, desde a escolha teórica a que está implicada a metodologia, sua fundamentação – que não se reduz à técnica, e sim, amplia esta a partir do conceito elementar de “metodologia” –, aos elementos associados a esta desde a compreensão dos seus objetivos. Portanto, a dimensão técnica refere-se à *technè* (Castoriadis, 1997) que diz da técnica como sendo algo que supera a “ação enquanto desdobramento de racionalidade” (*Idem*, p. 302). Não se prende à ideia de ser simples instrumento, nem de sê-lo determinado por eleição ou preferência teórica. É a criação absoluta. A técnica é a dimensão dada, contida em toda etapa da pesquisa desde sua escolha teórica, passando pela profundidade

intencionada e implicações no uso estratégias de coleta de dados; para selecionar os sujeitos e os dados até; analisar o que pode ser descoberto, o grau de confiabilidade destas descobertas e a utilização do material de análise sejam *softwares* ou mesmo a linguagem para se alcançar o(s) resultado(s) da pesquisa. Sua exigência é a consciência sobre ela mesma.

Na dimensão técnica que propomos estão implícitas duas categorias de análise diferentes entre si, mas interagentes. A primeira, o próprio método de investigação, ou seja, a forma lógico-investigatória na qual se baseia o pesquisador para buscar os resultados que pretende alcançar, estabelecendo, em síntese, métodos para pensar. Aqui entra a segunda categoria, ou seja, a racionalidade ou modo de pensar. Estes podem ser: indutivos; dedutivos; dialéticos; comparativos; sistêmicos ou outro que se queira criar.

Cabe esclarecer que para as pesquisas qualitativas

[...] “apesar da abertura exigida, os métodos são sujeitos a um controle contínuo. [...] Os passos da pesquisa precisam ser explicitados, ser documentados e seguir regras fundamentadas” (p. 29). O princípio da abertura se traduz para Flick e cols. (2000) no fato da pesquisa qualitativa ser caracterizada por um espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, ao invés de um método padronizado único. Ressaltam, assim, que o método deve se adequar ao objeto de estudo. (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Portanto, a dimensão técnica é mais do que conjunto onde está reunido e acionado um instrumental para realizar operações intelectuais ou físicas, ancoradas em pressupostos teóricos. É o processo de decisão sobre como investigar; quais os instrumentos de coleta de dados serão utilizados/construídos; quais os parâmetros de análise serão adotados para garantir fidelidade e validade. Trata do momento de eleger um rol de técnicas que permitam apreender a informação necessária para posteriormente articular com a dimensão teórica e apresentar um produto final.

As diferentes técnicas de coleta de dados implicam em tratamentos diferenciados e variados. A pesquisa bibliográfica, por exemplo, pode ser tratada via fichamentos ou resenhas e sua análise ser do tipo de conteúdo, de discurso, de retórica, estatística ou outra. Mas não é a escolha por si que já garante a qualidade do trabalho, mas sim a profundidade e a clareza dos resultados a partir do que se propôs nas dimensões anteriores.

Como ilustração, exemplificamos que usamos de questionário semi-estruturado, teste de associação livre de palavras, entrevista focal e análise de documentos para coletar os dados da pesquisa.

Resumidamente, assinalamos que a dimensão técnica é entendida como a dimensão para se pensar-fazer a pesquisa via deferentes instrumentos de investigação científica, constituídos de técnicas conscientes. Estas devem permitir a descrição do fenômeno estudado, bem como descrever o sujeito, o lócus da pesquisa e o conhecimento adquirido pelo estudo do objeto/fenômeno, intentando a compreensão e aquisição do resultado pretendido ou mesmo, superando-o.

## Dimensão Morfológica

Após a dimensão técnica, a coleta de dados e seu tratamento, é chegada a etapa de apresentar os dados. E a dimensão morfológica apresenta todos os dados trabalhados, sejam estatisticamente ou textualmente.

Na dimensão morfológica, as informações contidas no *corpus* (BAUER & GASKEL, 2003), são dadas por meios escritos ou imagéticos e recebem um tratamento para que possam ser representadas em diferentes estratégias demonstrativas, sejam elas por gráficos, tabelas, textos, mapas, imagens ou fotografias representativas do trabalho do pesquisador.

A proposta aqui é capacidade de criação, que exige um senso estético pouco trabalhado nos dias atuais. De outro modo, a criação se vê acuada diante do relato dos resultados das pesquisas educacionais, ora sendo produtos comprados ou remodelados, mas carentes de autoria no que se refere aos seus temas e conteúdos, em muito determinados por um complexo conjunto de fatores de ordem administrativa, burocrática, teórica ou moral. Tal questão é uma inquietação/preocupação de muitos professores, em busca por uma saída pelas vias de *software* identificadores de plágios e/ou de enfrentamentos via estratégias de ensino – nosso caso.

No caso de nosso exemplo, foram tratados os dados via planilha Excel, standardizando os dados paramétricos e não-paramétricos e apresentados em tabelas, gráficos e transcrições literais dos discursos dos professores.

## Dimensão Analítico-Conclusiva

A proposta da dimensão analítico-conclusiva é discutir o objeto, articulando todas as dimensões anteriores de modo a apresentar uma conclusão do pesquisador retomando o objetivo, a hipótese e os resultados de modo a tecer a conclusão do autor.

No caso de nossa ilustração, observamos que o *legein* / escolhas teórico-metodológicas, geralmente, são autorizadas por seus pares e, também por representações sociais que delas têm. Por igual, constatamos a presença de diferentes categorias de doutrina do conhecimento. Mas a tendência pungente (89%) foi de um realismo ausente do sujeito, reduzido ao aqui agora das normas “institucionais”. Confirma-se o pressuposto de que a escolha pela abordagem da pesquisa e suas estratégias de ensino são dados pelo vivenciado e não pela ciência como exercício do professor de graduação.

## Algumas conclusões

A análise-conclusiva deste artigo aponta que ao passar por novas experimentações qualitativas, como estratégia de pesquisa mediada pelas teorias das representações sociais de Moscovici (1978), em diálogo com nossa fonte e escola em estudo permanente – as encruzilhadas do labirinto de Castoriadis (1999, 2000) – é possível pensar novos caminhos teórico-metodológicos no ensinar a pesquisar.

Assim sendo, ao revisitar grande parte das obras que tratam o tema, no programa de pós-doutoramento em Educação – Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, criamos aquilo que antes denominamos de Dimensões Novikoff (2010) e que passa a ser designado como Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica. Tratam-se de reflexões sobre a relação necessária entre a ciência e a filosofia para dar conta e razão do ensino da pesquisa universitária na contemporaneidade. Para o feito foram estabelecidas as etapas de uma pesquisa de modo dialógico e não topológico, designando deste ponto em diante a pesquisa como sendo pesquisa acadêmico-científica. Acadêmica por se tratar da investigação no âmbito da universidade. Científica por estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos pertinentes à ciência e que descrevemos no decorrer do texto em tela.

Vale apontar que cada dimensão pode/deve ter uma orientação espaço-temporal do tipo não-linear, com a linguagem como processo que desvela os sentidos, interdisciplinar e interinstitucional, favorecendo a criação, em seu sentido primeiro. Qual seja: o da criação e não reprodução ou meramente a confirmação teórica de já dado. Daí apontar que se faz necessário rever a interpretação das redes de significações instituídas que compõem o ensino dessas pesquisas.

Enfim, propomos as Dimensões enquanto abordagem teórico-metodológica na educação, assinalando que é possível adotar uma postura de ciência



desenvolvendo e materializando o ensino de pesquisa de forma criativa, crítica e responsável na graduação.

## Referências

- BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Somr.* um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTORIADIS, Cornélius. *A Instituição Imaginária da Sociedade.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DE BRUYNE, P. et. al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.* 2ª ed. , Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da pesquisa em Educação no Brasil.* Brasília: Plano, 2002.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social sobre a Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigações em psicologia social.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- NOVIKOFF, C. *As Representações Sociais Acerca dos Adolescentes: perspectivas e práticas pedagógicas em construção. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.*
- QUIROGA, Ana P. Enrique Pichon-Rivière. In FREIRE, P. et al. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.* Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional.* Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. /dez. 2006.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico.* 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VALLE, Lílian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol. 29, n. 103 [cited 2016-02-22], pp. 493-513. In<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de maio, 2013.



# As dimensões da pesquisa na/para a formação de professores-pesquisadores: um relato de experiências

ROSIMERI MARIA BARBOSA\*

## Introdução

Levando-se em consideração que a pesquisa em Educação pode contribuir para a transformação das práticas docentes, este artigo propõe uma reflexão sobre o uso das Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por Novikoff na/para a formação docente e traz o relato de experiências vivenciadas por mim, como Professora e Orientadora Educacional ao ingressar no Mestrado (2011) e conhecer as citadas Dimensões.

Cursei Formação de Professores de 1983 a 1985 e iniciei o Curso de Pedagogia em 1986, concluindo em 1990. Em seguida fiz Pós-graduação em Pedagogia Empresarial (1992) e Metodologia do Ensino Superior (1993). Desde 1986 exerço a docência, inicialmente com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio e nos Cursos de Graduação (Pedagogia, Letras, História e Matemática), além da Orientação Educacional em escola particular (1998 a 2005) e na rede pública municipal de Duque de Caxias (1999 aos dias atuais). Todas estas vivências me instigaram e continuam me instigando a ser uma professora-reflexiva, com um olhar crítico sobre as questões que envolvem a educação, independente do nível ou modalidade de ensino, porém, antes de iniciar o Mestrado, não conseguia sistematizar estas reflexões.

Quando ingressei no Mestrado em Letras e Ciências Humanas na UNI-GRANRIO, em março de 2011, desconhecia o universo de possibilidades que a pesquisa poderia me proporcionar. Foram inúmeros os desafios, mas todos enfrentados com humildade e reconhecimento da minha incompletude, palavra

---

\* Professora das Disciplinas Pedagógicas no Curso Normal da Rede Pública Estadual de Ensino - SEEDUC/RJ e do UNIABEU- Centro Universitário, Orientadora Educacional da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, Pedagoga e Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNI-GRANRIO – Universidade do Grande Rio, RJ.

utilizada com sabedoria pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. As aulas de Metodologia, Seminário de Projeto e Seminário de Dissertação foram importantíssimas em minha formação como pesquisadora, mas, ao conhecer minha orientadora, professora Cristina Novikoff, tive acesso às Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por ela e a sensação foi de descoberta da pesquisa como possibilidade de melhorar a minha prática como profissional da educação.

Minha pesquisa foi defendida e aprovada com mérito em outubro de 2013 e apresentada, parcialmente, em novembro de 2014 no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Fortaleza no Ceará. A mesma teve como objeto de estudo as práticas docentes vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o estudo dos pressupostos freireanos. A Escola Municipal Prof. Paulo Freire, em Duque de Caxias, município do Estado do Rio de Janeiro, cujo patrono é um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire, foi o lócus da pesquisa.

A EJA despertou meu interesse por estar ligada aos ideais de Paulo Freire, mas, também, porque havia uma previsão de fechamento desta modalidade de ensino na escola em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação. Não haveria EJA na E. M. Prof. Paulo Freire a partir de 2012. Percebi, então, que este seria o desafio e optei por definir a EJA como o segmento ao qual dedicaria meu estudo.

É de conhecimento público a problemática que envolve a Educação de Jovens e Adultos (evasão, repetência e o cansaço dos que estudam e trabalham, entre outras questões), daí a importância de uma formação sólida dos profissionais que trabalham com esta modalidade de ensino, sejam professores, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos ou diretores, para poderem lidar com as diferentes situações que surgem.

Questionei-me se os professores que trabalham na EJA (Etapas IV e V) conseguem perceber que estes jovens e adultos, seus alunos, são parte constituinte da sociedade, mas que não exercem plenamente a sua cidadania, não têm voz nem acesso aos bens e serviços básicos, como educação de qualidade, saúde, moradia, emprego e lazer, entre outros e que, através da educação, eles poderão se apropriar das condições necessárias para conquistar o seu espaço.

Eis aí a pertinência desta temática e o objetivo primeiro da minha Dissertação de Mestrado: compreender de que forma os pressupostos freireanos podem contribuir para a formação de docentes para trabalharem com a EJA. O estudo revelou que, embora a escola tenha Paulo Freire como Patrono, nenhum dos alunos da EJA o conhecia e entre os professores e equipe diretiva,

todos afirmaram conhecê-lo, mas seus pressupostos teóricos não se fazem presentes na escola.

O presente artigo foi estruturado segundo as dimensões propostas por Novikoff (2010). Na primeira seção apresentamos a dimensão teórica em três tópicos. No primeiro, apresento as referidas Dimensões; no segundo, dou ênfase ao estudo sobre os a importância do estudo dessas Dimensões na/para formação de professores-pesquisadores e no terceiro evidencio as possibilidades de transformação das práticas docentes à partir da pesquisa-ação.

Na dimensão técnica apresento o método de estudo eleito – pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Na Dimensão Morfológica apresento os dados coletados e sua análise. Finalizando com a Dimensão Analítico-conclusiva, onde estão contidas as considerações finais.

## Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por Novikoff: conceituação e aplicabilidade

As Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica podem ser compreendidas como uma proposta dinâmica e didaticamente organizada para o ensino de pesquisa, tornando a mesma significativa em cada uma das suas etapas e foram criadas por Novikoff (2006).

Segundo Novikoff (2010, p. 222) “trata-se de uma abordagem teórico-metodológica, com todas as dimensões de preparação, estudo, desenvolvimento e apresentação de pesquisa acadêmico-científica”.

As dimensões evidenciam um conjunto de conhecimentos sobre o objeto de estudo e se mantêm interligadas, uma não sobrepõe a outra, mas dialogam entre si. São elas:

- Dimensão Epistemológica – é a etapa que fala sobre o objeto de pesquisa desde sua problematização aos objetivos da pesquisa e o pressuposto, é o processo de construção do objeto de pesquisa, definição do sujeito, os pressupostos ou hipóteses, definição dos objetivos assim como o tipo de pesquisa.
- Dimensão Teórica – dá suporte à pesquisa, visto que estuda as teorias, reflete sobre as mesmas e promove a construção de novos conhecimentos, refere-se à ancoragem teórica, aos conceitos basilares.
- Dimensão Metodológica ou Dimensão Técnica – delinea a metodologia a ser aplicada, é o “pensar-fazer” a pesquisa, refletindo sobre os diferentes

instrumentos a serem utilizados e explicitando o caminho percorrido na realização, no desenvolvimento da pesquisa.

- Dimensão Morfológica – consiste na apresentação de todos os dados coletados.
- Dimensão Analítico-Conclusiva – momento em que se retomam as dimensões anteriores e se fazem as considerações finais.

Novikoff (2010, p. 239) propõe com as dimensões de pesquisa acadêmico-científica “que é possível adotar uma postura de ciência desenvolvendo e materializando o ensino de pesquisa de forma criativa, crítica e responsável na graduação”.

Ter conhecido estas dimensões deu um novo sentido à minha pesquisa. Ratifico que, ao ingressar no Mestrado, não sabia ao certo por onde começar, como desenvolver meu estudo. Eu sabia o que eu tinha como problema a ser investigado, tinha as inúmeras experiências vividas no chão da escola, mas não conhecia esta proposta metodológica que viabiliza a organização das ideias de acordo com as etapas essenciais de uma pesquisa.

## Formação docente: os desafios da formação de professores-pesquisadores

Muitos são os documentos legais que fazem referência à formação docente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Tais documentos sinalizam a importância da formação e da valorização dos profissionais da educação e nos levam a compreender que estes são pontos primordiais para a melhoria da qualidade da educação, porém poucos avanços têm sido percebidos neste sentido.

Segundo Araújo e Moura (2012, p. 76) “a palavra formação, no senso comum, é utilizada para designar um período de instrução escolar ao cabo do qual, via de regra, uma pessoa se forma, ou seja, ganha uma nova capacitação”. Porém, os referidos autores nos levam a refletir sobre o processo de inacabamento que este termo deveria nos sugerir e não representar um fim em si mesmo, como por vezes é utilizado. Em suas reflexões eles evidenciam também

os dois termos comumente relacionados à formação docente: formação inicial e formação continuada e evidenciam que estes termos trazem em si limitações, visto que representam rupturas que por vezes não são consideradas.

Voltando à legislação educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (1999), destacam que:

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de:

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática; V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) sinalizam que:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a formação docente é evidenciada nos Artigos 61 e 62, onde está explícita a necessidade de sólida formação básica, havendo associação entre teorias e práticas, deixando clara a necessidade de formação em nível superior, em cursos de licenciatura, para os professores que desejarem trabalhar na Educação Básica. Abre-se uma exceção, no que se refere à formação de professores para trabalharem com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo aceito o Curso Normal de nível médio como formação mínima exigida. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) dedica quatro metas específicas voltadas para a formação e valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18).

É notória a necessidade de se repensar a formação docente e de se valorizar os profissionais que optam por se dedicar a esta difícil, porém gratificante profissão. Não basta constar nos documentos legais, nas Matrizes Curriculares dos cursos voltados para a formação docente a importância da pesquisa, da reflexão crítica sobre a prática, mas tornar a pesquisa algo mais acessível. Neste sentido apontamos o estudo das Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por Novikoff na/para a formação de professores.

Como professora em exercício do magistério há 29 anos, pouco ou nada sabia sobre a pesquisa em Educação, embora fosse graduada e pós-graduada. Tal conhecimento só se evidenciou quando me deparei com as dimensões de pesquisa acadêmico-científica e pude perceber que pesquisar era algo possível



de ser realizado na educação, principalmente ao longo da formação de professores.

Leciono no Curso Normal há três anos e em Cursos de Licenciatura há 21 anos e acompanho de perto o desespero dos alunos e alunas ao se depararem com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Participo de bancas e tenho presenciado situações de angústia e mesmo de desespero dos mesmos. Algo desnecessário, que poderia ser mais significativo e relevante para a formação destes futuros professores.

Franco (2012, p. 107-108) nos traz a fala de David Tripp (2005) e Diniz-Pereira (2002) que relatam respectivamente que na Austrália e nos Estados Unidos muitos professores da educação básica possuem o mestrado o que favorece o movimento dos professores pesquisadores. Realidade bem diferente da vivenciada no Brasil, visto que uma das Metas do PNE (Meta 16) aponta que até o último ano de vigência deste Plano (2024), pretende-se formar, em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

Ainda temos uma longa caminhada na formação de professores-pesquisadores, tendo em vista a falta da formação para o alcance deste objetivo. Como um professor que desconhece a importância da pesquisa em educação e mais, o como fazê-la, poderá se interessar em desvelá-la? Então, o máximo que ocorre é a realização de uma pesquisa como cumprimento de uma norma para a conclusão de curso, em alguns casos apresenta-se para a avaliação da Banca e a pesquisa acaba por ser esquecida nas prateleiras da biblioteca das instituições, tornando-se um fim em si mesma, em vez de tornar-se viva no cotidiano das escolas, que tanto necessitam destes estudos colocados em prática: a pesquisa.

Freire (2013, p. 30) reforça esta ideia quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É Freire (2013, p. 96) que evidencia que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e assim nos leva a pensar na quantidade de “pesquisas” são realizadas e simplesmente descartadas ao se dar por concluído um curso onde a mesma foi considerada aprovada pela

banca, deixando de ser utilizada para a transformação das práticas docentes e da própria Escola como um todo.

## A pesquisa-ação e a transformação das práticas docentes

Como citado anteriormente, concluí o Mestrado em 2013 e, enquanto escrevia minha Dissertação e me preparava para a defesa da mesma, assumi a disciplina Conhecimentos Didáticos pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos em duas turmas de 3º ano do Curso Normal e a de Educação de Jovens e Adultos em uma turma de 5º Período do Curso de Pedagogia. A cada encontro minha Dissertação ganhava vida, se corporificava. Tal experiência foi tão intensa, que em minha defesa a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mírian Paura Grinspun, ao lado dos demais professores que constituíam a banca, disse que minha dissertação tinha “alma”. Não me contive e fui às lágrimas, pois era exatamente o que eu sentia, minha dissertação era viva. E assim venho trabalhando com muita prazer estas disciplinas até o presente momento e, tentando provocar em meus alunos e alunas em formação, este compromisso com a profissão docente e com a pesquisa-ação.

Mas não parei por aí. Em junho de 2013, mesmo sem ter concluído minha dissertação, precisei retornar à escola em que estava licenciada para estudo, a E. M. Prof. Paulo Freire, que foi o lócus da minha pesquisa. Minha licença acabou e era hora de voltar. Muito decepcionada fiquei ao saber que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias decidiu tornar extinta a Educação de Jovens e Adultos. Este foi o meu problema de estudo, pois a previsão do fechamento das turmas da EJA seria em dezembro de 2011, mas não aconteceu naquele momento e sim em dezembro de 2013. Motivo alegado: o índice de evasão, algo evidenciado em meu estudo.

Apesar de sempre se afirmar que numa pesquisa-ação há uma concomitância entre a ação e a pesquisa, isso não significa que haja um mesmo tempo físico entre os dois polos do procedimento. Pode-se dizer que pesquisa e ação ocorrem numa mesma circunstância com implicações mútuas. Mas o tempo da pesquisa é diferente do tempo da ação. A pesquisa científica requer cuidado na coleta de dados, na análise, nas considerações das dúvidas metódicas. (FRANCO, 2012, p. 130)

Foi exatamente o que aconteceu com minha pesquisa, não consegui evitar que o pior acontecesse, o fechamento da EJA na escola que tem Paulo Freire

como Patrono. Tentamos (eu, a secretária da escola, a dirigente do noturno, duas professoras do diurno e dois professores do noturno), fomos à SME, levamos um dossiê contendo as atividades realizadas na EJA, fotos anexadas e parte da minha dissertação. Foi colocado que a escola havia sido tema de uma pesquisa de Mestrado e que não houve tempo hábil para o estudo com o corpo docente e discente para implementarmos as práticas que o estudo em questão apontou serem necessárias. Só precisaríamos de uma oportunidade, um ano letivo para colocarmos a pesquisa em ação. Ignoraram nosso pedido e a EJA foi extinta.

Por fim, desde o início do Mestrado, eu tinha como objetivo aprofundar os estudos sobre Paulo Freire, sua vida, suas obras e seus pressupostos teóricos para, posteriormente, compartilhar com todos os professores, funcionários, alunos e equipe diretiva da escola, independente do nível ou modalidade de ensino e assim o fiz. No início do ano letivo de 2014, numa reunião geral, apresentei minha dissertação e propus estudarmos os pressupostos freireanos e os aproximar da nossa realidade enquanto escola. Na semana de Planejamento estudamos a vida, as principais obras e os pressupostos freireanos junto aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos funcionários e à equipe diretiva, da qual faço parte como Orientadora Educacional. Foi uma experiência enriquecedora e optamos por eleger Paulo Freire como ponto chave do nosso Projeto Político Pedagógico. O tema do nosso PPP 2014 foi “Nossa escola, nossa história” e, ao contarmos nossa história, optamos, através de votação eleger o tema “Paulo Freire: um exemplo de vida e de cidadania”, sugerido pela professora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, para ser desenvolvido no 2º semestre. Em outubro reunimos os pais e/ou responsáveis dos alunos da escola para uma Atividade Integradora, um sábado letivo e apresentei a eles o nosso Patrono, Paulo Freire, um homem preocupado com seu povo, sobretudo, com os oprimidos.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 31)

Em dezembro de 2014, após atividades diversas realizadas pela professora de Sala de Leitura e pelas professoras em sala de aula, houve a culminância do projeto, quando os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental apresentaram os trabalhos confeccionados, dançaram, cantaram, se expressaram, falaram de Paulo Freire. Simplesmente emocionante!

Considero a pesquisa-ação um processo pedagógico de enorme complexidade, uma vez que é uma mediação entre diferentes pólos de um processo histórico: mediação entre saber e ação, entre sujeitos da prática e pesquisador, entre conhecimento e prática. Considero também que quando se pretende a investigação da prática o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do saber científico. (FRANCO, 2012, p. 131)

Um novo ano letivo se inicia e pretendemos dar continuidade ao trabalho que foi realizado com sucesso em 2014, ciente de que novos desafios, novos estudos surgirão, tendo em vista as inúmeras necessidades presentes em nosso contexto escolar.

## Dimensão técnica

Pesquisa de cunho bibliográfico de natureza qualitativa, no modelo das Dimensões propostas por Novikoff (2010) que, independentemente da abordagem, passa por cinco etapas didaticamente organizadas que auxiliam na orientação da pesquisa, desde o desenvolvimento até a apresentação escrita da mesma. Diante do que se propõe realizar, ela é definida como qualitativa, pois segundo Creswell (2007), o pesquisador faz uso de estratégias qualitativas para abordar/estudar um assunto. A observação foi o instrumento utilizado para analisar a relação entre docência-pesquisa nos espaços educacionais nos quais trabalho (E. M. Prof. paulo Freire, C. E. Dom Pedro I e UNIABEU-Centro Universitário).

## Dimensão morfológica e analítico-conclusiva

Ao conversar com ex-alunos concluintes do Curso Normal com os quais desenvolvi uma pesquisa sobre o perfil dos professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos no Município de Mesquita, fiquei curiosa sobre o olhar deles sobre a pesquisa. Eles afirmam saber o que é pesquisar, mas associam a pesquisa aos trabalhos escolares solicitados pelos professores, sendo por vezes, a cópia de algo escrito por outros (plágio) sem se darem conta do ato em si. Consideram normal copiar um artigo completo, ou uma tese de

doutorado, colocar a capa e entregar como pesquisa realizada. Fato ocorrido no 1º Bimestre de 2014 com turmas de 3º ano do Curso Normal, que tiveram Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa no 1º, no 2º e no 3º ano do curso. Realidade preocupante, num contexto em que tanto se fala na formação de professores-pesquisadores.

Na época em que desenvolvemos a pesquisa, fizemos todo o processo de coleta e análise de dados juntos, em sala de aula. Uma observação que considero importante é que não foi nem é cobrado dos alunos o TCC, mesmo na disciplina voltada para a pesquisa que é a de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa. Diferente de outra escola em que trabalhei em 2008, da mesma rede (SEEDUC-RJ) onde os alunos para a conclusão do curso desenvolviam uma pesquisa abordando as temáticas vivenciadas na escola campo de estudo (Estágio) e eram inúmeras as dificuldades apresentadas, principalmente na organização das ideias e na escrita.

Os alunos do Curso Normal têm, atualmente, a possibilidade de contato com a pesquisa durante a formação, visto que as mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Matriz Curricular do Curso sugerem a presença da pesquisa e da formação de professores reflexivos. Porém, há muitos professores em exercício da profissão que se formaram num período anterior a tais mudanças (décadas de 1980, 1990) e desconhecem totalmente este universo e, ao se depararem com a pesquisa, têm dificuldade em desenvolvê-la.

Ao observar ao longo de anos Reuniões Pedagógicas e Conselhos de Classe nas instituições em que trabalhei e trabalho, percebo a falta do referencial teórico, da fundamentação na fala dos professores, sejam eles da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A pesquisa ainda é algo distante do cotidiano escolar. Apesar das exigências presentes nos documentos legais, o acesso à metodologia de pesquisa é uma realidade distante, visto que mesmo entre os professores do Curso Normal, poucos são os que fazem pesquisa, publicam textos acadêmicos e sabem utilizar a pesquisa em educação para melhoria das suas práticas na escola, no seu dia a dia.

## Considerações finais

Ao término deste estudo fica a sensação de incompletude diante de tantas lacunas ainda existentes na formação dos profissionais da educação e do distanciamento dos mesmos em relação à pesquisa. Reconheço que houve avanços, pois a pesquisa consta na Matriz Curricular dos Curso de Formação de Professores, sejam eles de nível médio como o Curso Normal ou nos Cursos

de Licenciatura, a disciplina de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa no Curso Normal e Metodologia, Seminário de Pesquisa nos Cursos de Licenciatura estão presentes. Apesar disso percebo que ainda há um distanciamento da pesquisa em relação ao cotidiano escolar da Educação Básica. Muito se fala em professor-pesquisador e em pesquisa-ação, porém estamos em processo de construção deste professor-pesquisador, aquele que busca, em meio aos conflitos vivenciados no dia a dia da sala de aula, caminhos, suporte teórico para as possíveis soluções para os problemas, construindo, assim, novos conhecimentos.

Pude perceber através da observação nos cursos de licenciatura em que trabalho, que a pesquisa é vista como algo difícil, que gera temor, angústia e noites mal dormidas, quando na realidade, poderia fazer parte da formação como algo que a completa, de forma instigante, provocadora e, sobretudo, prazerosa. É neste sentido que apresento as Dimensões de Pesquisa Acadêmico-Científica propostas por Novikoff e as sugiro como uma nova proposta de estudo de pesquisa, um novo olhar sobre a importância da pesquisa e como realizá-la de forma criativa e organizada.

Ao relatar minha experiência com a utilização das dimensões propostas por Novikoff evidencio a importância das mesmas na/para a formação de professores-pesquisadores, visto que foram essenciais em minha formação. Reconheço que muito ainda tenho a aprender, mas hoje me relaciono com a pesquisa de uma forma muito diferente da postura que tinha no momento anterior ao meu ingresso no Mestrado. Eu era uma professora reflexiva, tinha e continuo tendo muitas questões para estudo, mas não sabia como sistematizá-las de forma didaticamente organizada, portanto agradeço a minha orientadora, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Novikoff, por compartilhar de forma tão generosa e paciente os seus conhecimentos, visto que estas Dimensões são resultado dos estudos por ela realizados em seu Doutorado.

Ao retornar as dimensões anteriores penso ter respondido as indagações iniciais e atingido os objetivos propostos, certa de que outros estudos sobre esta temática irão surgir, pois é um conhecimento de relevância para os que desejam realizar pesquisas em educação.

## Referências

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 abril de 1999. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, 2014.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- NOVIKOFF, Cristina. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, José Geraldo da; NOVIKOFF, Cristina (Orgs.). *Desafios da Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade*. RJ: Espalhafato Comunicação, 2010.





# Valores intrínsecos nas representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia

MARIZA TEIXEIRA VIEIRA AZEVEDO\*

## Introdução

A utilização de recursos naturais para sobrevivência do ser humano ocorre desde tempos primórdios. Quando os recursos ficavam escassos em determinados locais, os humanos expandiam-se geograficamente na busca por mais e melhores recursos. Para que estes novos recursos fossem assegurados para as gerações vindouras, eram necessários os litígios e as guerras. Destes eventos, a busca por recursos naturais extrapolou o simples fato de sobrevivência das famílias (PEDRINI, 2001).

Dias (2002, p. 10) declarou que o ser humano viveu e vive “como se fosse a última geração sobre a terra”. Imagens históricas declaram a falta da percepção humana quanto à depredação dos recursos naturais. Neste embate, Pedrini (2001) ainda acrescenta que quando o homem percebeu que estes recursos eram finitos e que isso acarretaria na sua própria extinção, ele criou leis que previam multas e prisões. Porém, estas medidas não foram suficientes. Desta forma, buscou-se o processo educativo como forma de modificar este quadro e alcançar novas alternativas de sobrevivência.

Através da minha experiência como Pedagoga, pude notar que nas escolas a temática ambiental ainda é pouco difundida ou trabalhada de forma superficial e o quanto a formação docente está aquém para um desenvolvimento da Educação Ambiental de forma significativa. Em estudo com a Profa. Dra. Cristina Novikoff, aprendi sobre a importância das pesquisas em Representações Sociais, de como o conhecimento social é construído e infere nas práticas das pessoas.

---

\* Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda. Atualmente atua como Supervisora Educacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino em Volta Redonda-RJ.

Sendo assim, busquei conciliar a problemática da formação docente em Educação Ambiental e a contribuição do reconhecimento das Representações Sociais para a busca por transformações efetivas no processo educativo. Poder-se-ia compreender como se dá a formação docente, os desafios e lacunas que o professor enfrenta em sua caracterização enquanto profissional em todos os âmbitos, mas privo-me nesta pesquisa em reconhecer quais as Representações Sociais acerca de Educação Ambiental que graduandos em Pedagogia têm e poder contribuir para as reconfigurações necessárias na formação docente

Toda a pesquisa foi delineada segundo Novikoff (2010), que norteia o planejamento, o desenvolvimento e a descrição de um estudo em cinco dimensões: A Epistemológica, onde se define o problema, o objeto, o objetivo e os pressupostos delineados após o estudo do conhecimento da área e/ou tema; a Teórica, onde são observados autores que discursam sobre a temática proposta; a Técnica, onde se descreve o método de estudo, os sujeitos, o lócus da pesquisa e os instrumentos necessários para coleta de dados; a Morfológica, onde os resultados são descritos de forma estatística ou textual; e a Analítico-conclusiva, onde se discute o objeto de estudo, articulando teoria com resultados alcançados de modo a elaborar a conclusão.

O presente estudo tem como objeto as Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia, configurando assim a Dimensão Epistemológica do mesmo. Diante disso, questiona-se: O que são Representações Sociais e como a pesquisa baseada nesta teoria pode auxiliar na formação docente no âmbito da Educação Ambiental? Em que Diretrizes o Curso de Pedagogia está estruturado atualmente? Como está fundamentada a Educação Ambiental na Educação Básica brasileira? O objetivo geral, assim, é compreender as Representações Sociais que graduandos em Pedagogia têm acerca de Educação Ambiental, com a finalidade de contribuir com propostas de formação com atividades teórico-práticas para o Ensino Fundamental. Especificamente objetiva-se conhecer o Curso de Pedagogia e descrever a legislação sobre a Educação Ambiental atual, discutindo suas características e a sua importância frente à formação continuada. O estudo se justifica no sentido de que reconhecendo as representações sociais dos graduandos em Pedagogia sobre a Educação Ambiental, poderão ser propostas atividades teórico-práticas na sua formação.

Franco (2004) nos alerta sobre o valor da pesquisa com apoio da Teoria das Representações Sociais, que nos permite uma melhor compreensão da sociedade. Por isso, este estudo representa um avanço significativo na pesquisa educacional pois, observará as representações sociais de educação ambiental

destes futuros profissionais e transpassa este reconhecimento quando propõe atividades que vislumbram esta realidade.

Para tanto, a estrutura do corpo deste artigo está sintetizado da seguinte forma: Primeiro é exposta a pesquisa teórica a respeito da Teoria das Representações Sociais. Em seguida, ocorre um diálogo teórico a respeito da Educação Ambiental. Realiza-se também um estudo sobre o curso de Pedagogia e uma discussão a respeito da Formação docente é realizada a partir de conceitos de autores como Duarte (2001), Facci (2003) e Marteli e Manchope (2004).

A dimensão técnica é descrita em seguida, onde o todo o aspecto metodológico é delineado. E por fim, encontra-se a dimensão morfológica, constando os dados coletados através dos instrumentos delimitados, bem como a análise dos resultados frente à Categoria de Valores proposta por Novikoff (2006).

Enfim, diante de todas as discussões teóricas, coleta e análise de dados, não se abstraiu o nosso objeto de estudos – as representações sociais de educação ambiental, de seu contexto de estudo, ou seja, da formação inicial, para evitar sua fragmentação, resultando a identificação da tendência de escolhas por valores que os nossos sujeitos: os graduandos de Pedagogia vêm configurando em sua formação. Para o grupo estudado as representações sociais são norteadas no campo socioafetivo e distante dos gnosiológicos e normativos.

## Dimensão Teórica: representações sociais, Educação Ambiental e curso de Pedagogia

A fim de compreender os sentidos atribuídos à Educação Ambiental pelos graduandos em Pedagogia, optou-se pelo uso da Teoria das Representações Sociais, por permitir compreender a situação real e concreta dos indivíduos que as emitem, e assim poder propor atividades teórico-práticas significativas.

Serge Moscovici lançou há cinco décadas a Teoria das Representações Sociais (TRS). Antes da formulação do conceito das Representações Sociais, em sua idade da inocência, Moscovici observou que os jovens atraídos pelo marxismo, comunismo e socialismo preocupavam-se muito mais com a ciência, as tecnologias dentre. Diante desta realidade, ele começou então a pensar sobre a influência da ciência no cotidiano, na cultura das pessoas, em como ela modifica comportamentos. Moscovici questionava como o conhecimento científico se transformava em conhecimento comum e ele viu neste questionamento uma área de estudo “possível e excitante” (MOSCOVICI, 2007).

Historicamente, o conceito de Representações Sociais já havia sido trabalhado por outros teóricos, mas foi Moscovici que recuperou o conceito renovando e confirmando a TRS como uma especificidade da Psicologia Social. Dessa forma, Moscovici (2007) possibilita através da TRS que o psicológico interaja com o social, inventando uma nova forma de fazer Psicologia Social, que anteriormente visava somente as atitudes e a opinião pública.

Diante destas posições, a respeito da teoria em questão, Jodelet (2001, p. 22), autora que aprofundou os estudos de Moscovici, considera a Representação Social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. “ Este conhecimento, sendo utilizado pelos grupos na vida cotidiana, cria um senso comum, ingênuo e natural, diferente do conhecimento científico. O senso comum, entretanto, é considerado objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico.

Considerada a caracterização histórica e epistemológica da TRS, procura-se entender então, como se originam as Representações Sociais, como é realizada a reestruturação cognitiva do indivíduo. Moscovici (2007) coloca esta reestruturação cognitiva como o movimento mental de tornar familiar, o não familiar. Nesta assimilação, dois processos podem ser identificados como geradores de Representações Sociais, o processo de ancoragem e objetivação.

Os processos sociocognitivos de objetivação e ancoragem definem a forma pela qual as novas informações são percebidas, transformadas, integradas e moduladas em um conjunto de conhecimentos já presentes em uma rede de significações construídas a partir das relações sociais e que interpretam o objeto.

Arruda (2003) expõe que a teorização da Representação Social, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada pela psicóloga francesa Denise Jodelet, serve de ferramenta para outros campos como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, além de reunir pesquisadores que através do estudo da mesma, apresentam propostas teóricas diversificadas. Por isso, é exposta nesta dimensão teórica também a Educação Ambiental.

No Brasil, a Educação Ambiental não é uma prática recente. Segundo Pedrini (2001, p. 36) a Educação Ambiental era conhecida como “Educação Conservacionista, sanitária, ecológica, etc. [...] já era mencionada no Decreto Legislativo Federal nº3 de 13 de fevereiro de 1948”. Esta, buscava a proteção para a fauna, flora e belezas naturais da América. Neste esforço, institui-se a Política Nacional do Meio Ambiente, através da Lei Federal nº 6938 de 31 de agosto de 1981, que em seu artigo 2º, inciso X, expõe a necessidade da Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, e a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la na defesa do meio ambiente.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que o Meio Ambiente foi colocado como um tema transversal. O documento apresenta reflexões sobre a construção do ensinar e aprender em Educação Ambiental e os conteúdos e critérios para se atingir os objetivos desejados (HAMMES, 2004)

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 225 que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e que a Educação Ambiental precisa ser promovida. Em 1991, foi delineado pelo Ministério da Educação que os currículos escolares fossem adequados às exigências sociais. Dando apoio a estas exigências, em 1994, foi criado o PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental (HAMMES, 2004).

A lei Federal nº 9795 é a mais recente sobre Educação Ambiental, sancionada em 27 de abril de 1999. Esta institui a Política Nacional de Educação Ambiental e definiu princípios relativos à Educação que deveriam ser seguidos no País. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 4. 281 (HAMMES, 2004).

O diferencial desta Política Nacional de Educação Ambiental foi a consideração da prática da Educação Ambiental na educação em geral e na educação escolar. Esta, deve estar presente como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal e não-formal.

Na formação docente (independente dos níveis e disciplinas), faz-se necessária a constatação da dimensão ambiental nos currículos. Já os professores que estão em atividade, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental devem receber formação complementar em suas áreas de atuação. A Política Nacional de Educação Ambiental define que a educação ambiental não-formal compreende as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Reigota (2004) apela para a necessidade crucial de se conhecer as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade, antes de qualquer procedimento em Educação Ambiental. O autor cita que há uma variedade de definições que dependem de interesses científicos, artísticos, políticos, dentre outros. Neste sentido Reigota define meio ambiente como:

[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (*Idem*, p. 21)

Reigota (*Idem*) parte do princípio de que a realização da Educação Ambiental não é o mesmo que o ensino de Ecologia, que é necessário a articulação dos fenômenos biológicos, físicos e químicos aos econômicos e sociais. O presente trabalho parte do mesmo princípio, já que considera o âmbito social como importante no exercício da Educação Ambiental.

A concepção de Educação Ambiental na qual este trabalho é pautado não está vinculada à transmissão simplista de conhecimentos sobre a natureza e processos físico-químicos da mesma, mas sim à possibilidade de práticas sociais mais significativas por parte dos cidadãos. Daí, surge a necessidade de se propor atividades teórico-práticas que sejam fidedignas a esta concepção. Por isso a escolha da TRS para a pesquisa deste objeto.

Mas para que a Educação Ambiental seja amplamente compreendida e realizada com a finalidade descrita acima, foram escolhidos sujeitos que lidam diretamente com a temática no seu cotidiano: os graduandos em Pedagogia, classificada atualmente como o Curso Superior de Formação Docente.

O Curso de Graduação em Pedagogia hodierno tem suas bases epistemológicas constituídas desde a Grécia antiga. Daí compreender que “não há sentido que nos seja dado de presente, ou que seja fiador ou garantia de sentido, só há o sentido que criamos na e pela história” (CASTORIADIS, 1999, p. 221). Nesta perspectiva aponta-se que o curso de Pedagogia passou por intensas modificações em sua trajetória histórica de consolidação e fortalecimento da identidade do profissional a ser formado. Como atualmente é considerado o Curso Superior de Formação Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi escolhido como delimitador dos sujeitos da pesquisa. O Curso de Pedagogia foi regulamentado pelos termos do Decreto-Lei n. 1. 190/1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A princípio foi considerado o Curso para formação de “técnicos em educação”. Merece destaque que já nas primeiras regulamentações deste curso, a ele se atribuiu o ensino da Didática (SILVA, 2003).

Silva (2003) fez uma avaliação desta trajetória histórica do Curso no sentido que esta conclui que as três regulamentações ocorridas (1939, 1962 e 1969) por mais aproximadas das tentativas de criar e tentar fortalecer a identidade do curso encontram-se complexas de conteúdos que de forma contraditória provocam o seu questionamento.

Na década de 1980 e no início da de 1990, um movimento de educadores em todo o país começou a crescer. Diversos encontros em níveis nacional e estadual passaram a divulgar relatórios com as propostas teóricas a respeito da formação docente e do Curso de Pedagogia. Neste movimento temos o surgimento da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais

da Educação), uma entidade científica civil e sem fins lucrativos que discute sobre a formação docente. Todos estes eventos e os Documentos da ANFOPE tinham o objetivo principal discutir e minimizar ao máximo “os efeitos tecnicistas do Parecer CFE 252/69 para a educação” (MARTELLI e MANCHOPE, 2004, p. 7). A partir da publicação da nova LDB (9394/96), em 1996, foram introduzidas algumas modificações visando a formação docente. Scheibe (2007) afirma que a partir desta nova legislação, um embate quanto às definições das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia era evidente. De um lado, a nova regulamentação que descaracterizava o curso e sua finalidade e de outro, a multiconfiguração existente do Curso em todo o país.

Em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, que atribui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, instituindo a licenciatura como base para o mesmo. O curso hodierno tem a finalidade de oferecer a formação para o exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007).

As mudanças e as atribuições conferidas aos cursos de licenciatura em Pedagogia, citadas acima, não se encerram por aí. As habilitações deveriam ser extinguidas e tais modificações precisariam acontecer um ano após a promulgação da Lei. Segundo esta legislação o Curso de Pedagogia, desde então, é responsável pela formação em nível superior para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Enfim, compreender a Graduação em Pedagogia atualmente é buscar vislumbrar a formação docente.

Como já foi dito neste trabalho, o Curso de Pedagogia passou por intensas modificações desde sua criação em 1939. O que se pode observar é que em meio ao embate de estruturação do Curso em questão, a sociedade também sofria modificações nos âmbitos: social, político, cultural, que afetavam tanto as escolas quanto à formação e o exercício da profissão docente.

Facci (2004) observava isto e denuncia que no Brasil, pesquisas buscam entender a subjetividade e o profissionalismo do professor no processo educativo sem, portanto considerar as condições histórico-sociais em que a profissão docente se desenvolve. Facci (*Idem*, p. 77) expõe que o estudo sobre o homem em geral só existe se partir “da ideia de sua condição humana e na qual a relação indivíduo-sociedade é encarada como uma relação dialética, em que um constitui o outro”.

Duarte (2001) denuncia que a educação, podemos inserir aqui também a formação docente, não objetiva as possibilidades de transformações históricas da nossa época e sim à proliferação dos ideários liberais. Ideários estes que incutem ao indivíduo a responsabilidade pelos seus avanços e estagnações, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do mercado de trabalho. A referência pedagógica na qual o autor baseia-se para criticar o lema “aprender a aprender” é a pedagogia histórico-crítica, esboçada nos trabalhos de Dermeval Saviani, julgando ser esta compatível com a fundamentação filosófica e com o compromisso político.

Tanto Facci (2004) quanto Duarte (2001) buscam na pedagogia histórico-crítica suas referências pedagógicas, justificando a escolha desta referência pedagógica por ser esta uma pedagogia que procura fundar e objetivar a compreensão da escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, tornando assim possível a articulação da escola com a superação da sociedade vigente.

Lutamos, neste trabalho, contra um curso de Pedagogia pragmático e a favor de uma formação docente que critica, raciocina e considera os conhecimentos historicamente produzidos. É preciso mostrar que o atual curso de Pedagogia tem o papel de capacitar um profissional com consciência de suas capacidades em realizar transformações sociais a partir do conhecimento.

## Dimensão Técnica: instrumentos utilizados

Diante do que se propôs realizar, esta pesquisa é definida como quantitativa, em que, segundo Creswell (2007), o pesquisador faz uso de estratégias quantitativas e qualitativas para abordar/estudar um assunto. Os sujeitos da pesquisa são graduandos de ambos os sexos e distintas idades regularmente matriculados no curso de Pedagogia. São três as instituições (localizadas no Estado do Rio de Janeiro) que mantêm os cursos de graduação em Pedagogia e que autorizaram a realização desta pesquisa. Ao todo, 119 graduandos contribuíram com os dados.

As técnicas para coleta de dados são diversificadas, para responder à abordagem da pesquisa e para que os resultados sejam fidedignos ao que se propõe investigar: a primeira etapa da pesquisa foi teórica, com a realização de fichamentos de obras e artigos científicos que tratam das teorias balisadoras do estudo. Depois foi aplicado um Questionário Semiestruturado com questões fechadas e abertas. Foi realizado também o teste de Associação Livre Palavras de Abric (1999), que consistiu na apresentação de palavras indutoras aos sujeitos



da pesquisa, solicitando que expusessem em um papel cinco palavras, expressões ou adjetivos que lhes viessem à mente a partir da palavra indutora, cada uma a seu tempo. Logo após, o sujeito foi orientado a marcar a palavra, dentre as cinco que escreveu, como a que ele considera de maior importância.

Como parte de uma pesquisa que também parte de dados qualitativos, foi realizada a Entrevista de Grupo Focal, junto a 4 (quatro) sujeitos da pesquisa, convidados pelo pesquisador, obedecendo aos critérios de disponibilidade e interesse do graduando em participar da mesma. Os dados coletados a partir da revisão bibliográfica foram analisados através de uma tabela de resumos e descritos na Dimensão Teórica desta pesquisa. Nas demais técnicas foram utilizadas formas diferenciadas de Análise dos dados. Para o Questionário, as questões com opções de múltipla escolha foram tratados estatisticamente no *Microsoft Office Excel*. As questões onde os sujeitos emitiam suas próprias mensagens (questões subjetivas) foram analisadas segundo Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003).

As palavras evocadas no Teste de Associação Livre de Palavras foram tratadas sob levantamento estatístico frequencial manualmente com o auxílio do *Microsoft Office Excel*. Para ajuste das palavras evocadas, levantou-se categorias conforme Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003). Os dados levantados na Entrevista de Grupo Focal foram analisados segundo Franco (2003) propõe em Análise de Conteúdo. Após todo este tratamento, os dados foram confrontadas com as categorias de valores das Dimensões Novikoff (2006). A categoria de valores foi criada sob o entendimento de que os conhecimentos servem de guia para consolidar os valores, que são elementos das representações sociais, indicando aquilo que acredita ser importante e valorativo. A categoria de valores surge das dimensões de conhecimento. O quadro abaixo sintetiza esta transição dos conhecimentos e sua valoração.

*Quadro 1: Conversão das Dimensões de Conhecimento em Valoração*

Conhecimento da Dimensão Sócio-Afetiva	Conhecimento do curso de Pedagogia em geral	Conhecimento da caracterização do pedagogo	Conhecimento das atividades pedagógicas	Conhecimento do contexto
↓	↓	↓	↓	↓
Sócio-relacionais	Normativos	Identitários	Gnosiológico-pedagógicos	Sócio-profissionais

Em síntese, os conhecimentos apreendidos na coleta de dados são tratados de modo a gerar as categorias de valores acima explicadas. Esta análise aparece depois da apresentação dos dados, na análise conclusiva deste artigo.

## Dimensão Morfológica: resultados encontrados

Os resultados dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa servem para discutir o objeto de estudo e são expostos de forma estatística ou textual, seguindo a abordagem metodológica proposta.

Levando em conta os dados, pode-se deprever o grupo participante como majoritariamente feminino e jovem. Praticamente 60% dos graduandos participantes estão na fase final do Curso e a maioria estuda à noite.

Em relação ao objetivo do Curso de Pedagogia na visão do graduando, os dados tendiam a uma maior citação do objetivo de formar o profissional da educação de forma generalizada, não citando habilitações. Esta categoria correspondeu a 44,5% das respostas. O objetivo de formar o corpo docente de uma escola de Ensino Fundamental, correspondeu a 16% das respostas. Já 14,2% dos sujeitos consideram ser o objetivo do Curso de Pedagogia, a formação de profissionais que terão a capacidade da transformação social.

Ainda nesta questão, 10,2% dos sujeitos tendem a considerar que o objetivo do Curso de Pedagogia está ligado à formação de cidadãos críticos. Formar gestores educacionais corresponde a 5,8% das respostas. Declarações quanto ao objetivo do Curso de ser uma continuidade simplista do Curso Normal (Ensino Médio) corresponderam a apenas 3,3% das respostas. Faz-se mister citar que 5% dos sujeitos não responderam à pergunta.

Ao descrever sobre os critérios utilizados para a escolha do Curso de Pedagogia, os dados tendem a demonstrar que há um desejo na realização de um Curso Superior e na necessidade da Continuação do Curso de Formação Docente em nível Médio (Curso Normal).

Diante dos dados, pode-se considerar que a maioria dos graduandos questionados (65%), consideram o Curso de Pedagogia que realizam como “Bom”. O conceito “Muito Bom” é registrado por 24% dos sujeitos. “Regular” por 9% e “Ruim” por 1%. É importante citar que 1% dos sujeitos não informou o conceito. A Educação Ambiental também foi tema de questões no Questionário. A primeira pergunta do mesmo indaga qual o conhecimento dos graduandos quanto às Disciplinas que tratam de Educação Ambiental. Os dados foram organizados em quatro categorias: Desconhece; Transdisciplinar/Pluridisciplinar; Interdisciplinar; e Disciplinar.

Diante dos dados, pode-se ressaltar que 41% dos sujeitos desconhecem o tipo de conhecimento a ser utilizado pela Educação Ambiental e que 42% consideram organização disciplinar do conhecimento, onde somente uma Disciplina isolada trata do tema. A Educação Ambiental sendo trabalhada por várias Disciplinas (Transdisciplinar/Pluridisciplinar), sem um diálogo entre as mesmas, corresponde a 14% das respostas; a Interdisciplinar, em que a Educação Ambiental perpassa todas as Disciplinas de forma integrada com um trabalho em comum, representa somente 3% das respostas.

Quanto à legislação sobre a Educação Ambiental, 94,1% não conhecem a legislação e somente 4,2% declaram conhecê-la. Aponta-se que 1,6% dos sujeitos não responderam a questão.

Outra questão indaga se o graduando conhece a legislação e quais os aspectos sobre ela que este gostaria de discutir/aprender para melhorar sua prática na escola. Dos resultados analisados, 90,7% não informou, já que não conheciam a legislação; 5% dos sujeitos declararam querer saber sobre aspectos ligados à contenção da degradação ambiental e; 2,5% expõem o desejo de aprofundar seus conhecimentos a respeito da legislação.

Na aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras, outros termos foram utilizados antes do termo indutor pesquisado: Educação Ambiental. Tal ato objetiva promover uma acolhida e o conforto do sujeito a resposta da técnica. O Teste de Associação Livre de Palavras a partir do termo indutor “Educação Ambiental” foi respondido por 118 graduandos em Pedagogia. Estes dados foram tratados “manualmente”, isto é, a frequência e a frequência média de evocação, a ordem média de evocação e a média das ordens médias de evocação foram calculadas. As palavras evocadas permitiram identificar os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). (Quadro 2, à página seguinte)

O relatório completo do *rangmot*<sup>1</sup> e o resultado do *rangfreq*<sup>2</sup> permitiu localizar as frequências das palavras e suas evocações. Com esses resultados foi feito o corte da frequência em dois, o que possibilitou preparar o resultado do *rangfreq*, identificando os possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação social de “Educação Ambiental”.

---

1 Relação das palavras evocadas, em ordem alfabética, com o quantitativo por ordem de evocação; com a distribuição total das frequências das palavras evocadas e o total de palavras evocadas diferentes.

2 Resultados dos quatro eixos ortogonais com os elementos que compõem o núcleo central, a primeira periferia, elementos de contrastes e elementos periféricos propriamente ditos.

*Quadro 2: Estrutura da Representação Social acerca de Educação Ambiental*

	<i>Palavra evocada</i>	<i>f</i>	<i>OME ≤ 2,88</i>	<i>Palavra evocada</i>	<i>f</i>	<i>OME &gt; 2,88</i>
f ≥ 19,52	Conscientização	43	2,30	Conhecimento	36	2,89
	Educação	75	2,41	Cuidado	21	3,05
	Prática	31	2,84	Meio Ambiente	33	2,94
	Respeito	67	2,70	Responsabilidade	20	2,90
				Sustentabilidade	66	2,94
f < 19,52	Ética	3	2,67	Afeto	8	3,63
	Homem	3	1,67	Degradação Ambiental	10	3,90
	Reflexão	3	2,33	Futuro	12	3,67
	Superficial	4	1,75	Hábito	3	3,67
				Legislação	9	3,22
				Pesquisa	7	3,14
				Realidade	5	3,80
				Revolução	3	3,33
				Saúde	4	3,50
				Valor	9	3,67
				Vida	13	3,15

Conforme Vergés (2002), o primeiro quadrante possui os elementos do núcleo central de uma representação. Significa que estes elementos foram os mais evocados e citados com alta frequência pelos sujeitos. No segundo e terceiro quadrantes estão localizados os elementos menos salientes na estrutura da representação, porém significativos, por exemplo, no segundo quadrante estão as evocações com alta frequência, mas que foram justificadas pelos sujeitos em últimas posições e no terceiro quadrante estão as evocações com baixa frequência, mas justificadas como privilegiadas pelos sujeitos. No último e quarto quadrante encontram-se as evocações que correspondem à periferia distante, ou seja as palavras menos citadas em primeira mão pelos sujeitos.

A última técnica aplicada foi a Entrevista de Grupo Focal. Todas as perguntas foram feitas ao grupo e as falas registradas em gravação de áudio e vídeo, gerando 20 minutos e 5 segundos divididos em 6 quadros. Em período posterior, as falas foram transcritas e após leitura do material coletado procedeu-se a análise de seu conteúdo, segundo as proposições de Franco (2003).

O critério de seleção dos trechos da entrevista foi o recorte centrado no que é, como é, e para quem destina-se a Educação Ambiental. Diante da criteriosa análise das falas transcritas, pode-se observar a seleção dos trechos no quadro sintético à página seguinte.

*Quadro 3. Considerações do Grupo Focal acerca da Educação Ambiental*

120\_M\_P\_B\_43

**O que é:** “Então da Educação é que vão sair os ramos e um dos ramos é a Educação a respeito do Meio Ambiente (...).”

**Como é:** “(...) mas atitudes nossas, de professores dentro de sala de aula falam muito mais do que simplesmente falar: Joga o papel no lixo! Mas você sai de aula pega o papel e puf! Joga no chão.”

**Para quem:** “(...) a esperança nossa é ensinar a criança ao longo desse crescimento dela.”

123\_F\_P\_A\_25

**O que é:** “Educação Ambiental, quando se fala, você pensa numa Faculdade, num curso muito mais aprofundado pra se ter Educação Ambiental, porque na verdade Educação Ambiental não existe, diferente da Matemática, Ciências e Português. Eu acho que deveria ser incluso, né, no contexto do dia a dia para se tornar uma Educação Ambiental.”

**Como é:** “professores são pessoas que estão sempre buscando novos estudos, estão assistindo a jornais, notícias, existe sim a consciência, mas falta as vezes o hábito. As pessoas não se policiam, ou então, se portam de uma determinada forma na frente dos alunos só pra fazer uma média, mas quando tá com o marido ou com a família, eles se comportam de uma outra forma. Então não tem aquele hábito, faz só para fazer pose, não é alguma coisa que vem de dentro realmente sincera.”

**Para quem:** “(...) é feito pouco, dá prá fazer mais, mas é feito de primeira a quarta série, só que o que acontece, depois que passa da quarta série, não é mais trabalhado, as pessoas esquecem que o mundo não é feito só de criança.”

121\_F\_P\_B\_36

**O que é:** “Acho que tá ligado muito, ele já até falou um pouco sobre isso né, a parte da preservação da natureza (...) hoje em dia já consegue se visualizar que se você não fizer alguma coisa a longo prazo, a longo não, a curto, curtíssimo prazo, em relação à Educação Ambiental ou ao meio Ambiente em si mesmo, em poucos anos, recursos básicos, até a água vai se extinguir.

**Como é:** “Os professores conseguem educar muito mais pelo exemplo.”

**Para quem:** “Trabalhar isso já na própria criança.”

22\_F\_P\_B\_25

**O que é:** “(...) eu acho que o básico da Educação Ambiental, é no caso o básico da educação que a pessoa poderia ter, (...). É o básico da educação não jogar lixo no chão, então, acho que está faltando mais mesmo é o básico.

**Como é:** “(...) em termos assim de estudo mesmo, faculdade, tal, não se tem falado sobre. Tem umas atividades voltadas para, por exemplo, mais é reciclagem, então vamo montar brinquedo com garrafa pet. (...) agora outros que foram para a exposição, onde foi parar? No mínimo isso tudo foi para o lixo e se deu sorte isso foi pra reciclagem, (...) então realmente a escola está deixando a desejar.”

**Para quem:** “(...) com os alunos.”

Diante das considerações levantadas pode-se constatar que os discursos dos graduandos acerca da Educação Ambiental tendem aos conhecimentos disciplinares, sempre articulados a preservação e conservacionismo (PEDRINI, 2011). Estes apontamentos serão discutidos em seguida.

## Dimensão Analítico-Conclusiva

Após o tratamento e apresentação dos resultados, neste item é descrita a Dimensão Analítico-Conclusiva da pesquisa. Novikoff (2010, p. 237) cita que esta dimensão visa “discutir o objeto, aticulando todas as dimensões anteriores de modo a apresentar uma conclusão do pesquisador retomando o objetivo, a hipótese e os resultados”. Na discussão teórica em confronto com os dados foi possível identificar os valores de força como os socioafetivos e os pouco ou não apresentados foram os valores gnosiológicos e normativos.

A ausência dos valores gnosiológicos e normativos pode ser comparada à ideia de Reigota (2004) de que a Educação Ambiental não é um ensino de Ecologia e, sim um espaço de relações dinâmicas entre os conhecimentos químico-físico e ecológicos atrelado ao conhecimento contextualizado e historicamente localizado.

Diante dos dados e respectivas análises, consideram-se os valores neles contidos. Quanto ao objetivo do curso, pode-se delimitar que os resultados tendem aos valores normativos com uma representativa acima de 50% das respostas dos graduandos. Cerca de 24% das respostas tendem ao valor socio-relacional, como aponta uma categoria “formação de profissionais para a transformação social. Os primeiros aproximam dos valores contidos na legislação, ou seja, a formação visa o exercício da docência, da gestão dos processos educativos e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Os segundos aproximam-se da visão teórica e epistemológica de pensadores sócio-históricos como Paulo Freire, Gadotti e Duarte, entre outros já apontados na dimensão teórica deste artigo.

Quanto aos critérios de escolha do Curso de Pedagogia, os valores sócio-afetivos se sobrepõem às outras justificativas. Este valor é fortemente representado quando conceituam o curso como sendo “Bom” para 65% dos sujeitos. Quanto à Educação Ambiental, observa-se uma visão disciplinar tendendo do conservacionismo ao desconhecimento. Importa destacar a ausência do valor gnosiológico-pedagógico sobre o tema, incluindo aí os valores normativos, uma vez que se desconhece a legislação acerca de Educação Ambiental.

Em relação à análise da Evocação Livre de Palavras, o termo “conscientização” apontado no Núcleo Central aproxima-se da ideia de afeto com a Educação Ambiental quando confrontado com outras questões do Questionário Sociocultural e não com a ideia de conhecer e atuar dialéticamente com a realidade. Esta ideia é reforçada quando no Nucleo Central aparecem o termo “respeito” e a “prática” numa perspectiva conservacionista.

O sistema de primeira periferia traz termos que no questionário são esvaziados de sentido, pois não aparecem sustentados em teorias nem práticas ou vivências. Na segunda periferia, os termos que aparecem são retomados no grupo focal em forma da falta, ou seja, os sujeitos participantes criticam outros pela não realização da Educação Ambiental. Em relação ao quarto quadrante, ou seja, o que protege o núcleo central, indica o distanciamento do valor gnosiológico-pedagógico necessário à formação do pedagogo. Ao mesmo tempo, indica a importância do aprofundamento da legislação, da realização de pesquisa e da necessária revolução a ser feita no curso de Pedagogia.

As categorias de valores retiradas da evocação livre de palavras denotou forte tendência para os valores socio-afetivos sendo estes regulamentados pelos normativos e excluindo os valores gnosiológicos-pedagógicos. Tal resultado indica a imaturidade dos sujeitos frente à Educação Ambiental. Esta análise foi realizada diante de uma classificação de sinonimia das palavras evocadas.

Diante da Análise das palavras do EVOC em conjunto com a Categoria de valores (NOVIKOFF, 2006), pode-se observar o seguinte quadro:

*Quadro 4. EVOC e seus valores*

	<i>OME ≤ 2,77</i>	<i>OME &gt; 2,77</i>
<i>f ≥ 5,74</i>	Valores Sócio-afetivos	Valores Sócio-relacionais
<i>f &lt; 5,74</i>	Valores Identitários	Valores Gnosiológicos-Pedagógicos / Normativos

No primeiro quadrante os valores Sócio-afetivos ganham força no discurso dos graduandos em Pedagogia, apontando para a necessidade dos trabalhos de formação continuada pleiteando Valores Gnosiológicos-Pedagógicos e Valores Normativos.

## Breve conclusão

Toda a discussão teórica e metodológica desta pesquisa considerou as representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em

Pedagogia como objeto. Questionamentos ligados ao objeto foram levantados na Dimensão Epsitemológica, e diante deles pode-se considerar teoricamente que: 1) as representações sociais são conhecimentos socialmente constituídos que definem uma realidade comum a um determinado grupo. Estas representações sociais estão presentes na prática e discurso informal dos sujeitos e que o reconhecimento destas podem delinear qual a melhor metodologia ou conteúdo considerar em uma formação docente com o fim de transformações de atitudes; 2) o curso de Pedagogia em suas Diretrizes atuais visa oferecer a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; da gestão de processos de ensino e aprendizagem em instâncias escolares e não-escolares; e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; e 3) a Educação Ambiental brasileira é recente e visa a superação da isolamento das Disciplinas, da perspectiva conservacionista e preservacionista e deve fazer parte da Formação Docente.

Enfim, diante de todas as discussões teóricas, coleta e análise de dados, não se abstraiu o nosso objeto de estudos – as representações sociais de educação ambiental, de seu contexto de estudo, ou seja, da formação inicial, para evitar sua fragmentação, resultando a identificação da tendência de escolhas por valores que os nossos sujeitos: os graduandos de Pedagogia vêm configurando em sua formação. Para o grupo estudado as representações sociais são norteadas no campo sócio-afetivo e distante dos gnosiológicos e normativos.

## Referências

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In. : MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de. (ORG). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Pedro Humberto Faria Campos (trad. ). Goiânia: AB, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer n. 01 de 15 de maio de 2006. Instituto *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*, Licenciatura. 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei 9. 795/99. Brasília: MMA, 1999.
- CASCINO, Fábio. *Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: SENAC, 1999.
- COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Rev. Educação Pública*. v. 8. n. 13. p. 250-280. Jan/jun. 1999.



- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Iniciação à temática ambiental*. São Paulo: Gaia, 2002
- \_\_\_\_\_. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003 (Série Pesquisa em Educação)
- \_\_\_\_\_. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34. n. 121. p. 169-186. jan/abr. 2004.
- FACCI, Marilda G. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- HAMMES, Valéria Sucena. Educação Ambiental. In: \_\_\_\_\_ (ed.). *Construção da proposta pedagógica*. São Paulo: Globo, 2004.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- JODELET, Denise (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. Experiência e representações sociais. In MENIN, Maria Suzana De S. ; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- JODELET, Denise e MADEIRA; Margot (Orgs.). *AIDS e Representações Sociais: à busca de sentidos*. Natal, Rio G. do Norte: EDUFRN, 1998.
- MARTELLI, Andréa Cristina e MANCHOPE. Elenita Conegero Pastor. A História do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. RECE – *Revista Eletrônica de Ciências da Educação* – Edição 3, vol. 01 – nº 03 – julho/2004 – Campo Largo.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed. :Vozes, 2007.
- NOVIKOFF, Cristina. *As Representações Sociais Acerca do Ensino Superior para professores de graduação na área da saúde*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). *Desafios da prática educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: \_\_\_\_\_ (org). *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 4. ed. 2001, p. 21-87.
- REIGOTA, M. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)

- SCHEIBE, Leda. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa. v. 37, n°. 130, p. 43-62, jan/abr. 2007.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil*: História e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: edUERJ, 1998.
- VÈRGES, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual. Versão 5. *Aix en Provence*. [S. n. ], 2002.

# Curtograma educacional: das ciências da saúde às humanas

ELIARA ADELINO DA SILVA\*

## Introdução

Este artigo relata a experiência de uma luta acadêmica pela superação da ideia de menos valia para os mestrados profissionais. Acreditamos e discutimos como validar estes mestrados, que para atender às políticas de formação de profissionais no nível de ensino de pós-graduação profissional, também necessitam de um bom embasamento teórico.

Apresentamos neste artigo uma síntese do livro, produto de uma formação no mestrado profissional a partir da pesquisa<sup>1</sup> realizada no Mestrado Profissional em Ensino em Ciência da Saúde – MESCMA, junto aos mestrados de ensino na área interdisciplinar que articula ciências da saúde e meio ambiente, discutindo algumas das teorias estudadas e publicadas na dissertação. Este trabalho nasceu de estudo e pesquisa dialógica com o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Representações Sociais na/para a Formação de Professores – LAGERES da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.

O mestrado profissional em ensino em ciências da saúde e meio ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda, situado no município de Volta Redonda, denota a vontade política da Instituição em realizar um ensino de qualidade e atento às necessidades vigentes para uma formação superior de qualidade.

Devido à curta existência de programas de mestrados profissionais (1997), existem problemas de diferente natureza (RIBEIRO, 2005) que carecem de aprofundamento, como a pouca experiência dos professores na atividade de

---

\* Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA e professora da Universidade Severino Sombra.

1 A pesquisa gerou a dissertação com o título “Tendências psicossociais e as formas de enfrentamento da formação continuada em mestrados profissionais: um estudo sobre representações sociais” e o presente artigo é a compilação do livro que foi o produto de mestrado profissionalizante.

ensino-aprendizagem de modo interdisciplinar. Desta fácil comprovação histórica e do pressuposto teórico que para superar a dificuldade nessa formação tanto nos aspectos legais quanto nos conceituais, acreditamos que os mestrados devem adentrar em temas variados para discutir os projetos de estudos e elaborar modos de intervenção.

Neste sentido, o uso de estratégias de levantamento das representações sociais de formação continuada para professores em formação em programas de mestrados profissionais via “curtograma” se revelou um instrumento com função dupla. Primeiro, para identificar as representações e segundo, para pensar nas formas de enfrentamento das dificuldades apresentadas para propor melhorias.

Nosso objetivo neste artigo é difundir a estratégia de pesquisa recriada no Lageres, denominado de Curtograma Educacional, usado na referida pesquisa, como sendo uma importante estratégia de avaliação diagnóstica a ser aplicada no ensino. Apesar de ter sido direcionado ao ensino das ciências da saúde, sua estrutura permite que ele seja aplicado a qualquer área de conhecimento interessada em verificação da relação do sujeito com alguma atividade ou objeto de estudo.

O Curtograma Educacional como instrumento de levantamento de representações sociais nos permite identificar os conflitos dos sujeitos em estudo. A partir dessas representações discutiram-se as formas de enfrentamento desses professores, seus apoios psicossociais e as implicações sócio-afetivas dos professores mestrados das Instituições de Ensino Superior privadas, no Estado do Rio de Janeiro.

O artigo se estrutura em três tópicos teóricos, iniciando-se pela revisão histórica dos mestrados profissionais e, assim, delineamos os cenários dos mestrados profissionais. O segundo tópico versa sobre as representações sociais de professores mestrados do programa de Mestrado Profissional, e tomaram-se como aporte teórico para o desenvolvimento dos autores: Moscovici (2003); Jodelet (2005); Vala (2005) e Novikoff (2006). No terceiro tópico apresentamos o curtograma educacional como dinâmica de grupo como metodologia para o planejamento do ensino em ciências.

Enfim, o nosso artigo intitulado “Curtograma Educacional: das ciências da saúde às humanas”, almeja para além da difusão de nova forma de entender a imbricada relação teoria e prática, propiciar a outros a avaliação diagnóstica usando o Curtograma Educacional. Percebemos que este instrumento diagnóstico serve como estratégias de revisão de currículos e de ensino-aprendizagem como forma de qualificar a formação continuada em mestrados profissionalizantes.

## Cenários dos Mestrados Profissionais

### MESTRADO PROFISSIONALIZANTE

Ao longo da segunda metade do século XX consolidou-se, no Brasil, uma visão dicotômica da formação em pós-graduação. Havia os cursos de especialização, voltados apenas para o aprofundamento vertical e temático numa subárea da graduação com vistas ao treinamento em habilidades técnicas compatíveis com demandas específicas do mercado de trabalho. (BRASIL,1999). Tais cursos eram integrados a pós-graduação *lato sensu* (especialização) e desenvolveram-se à margem de qualquer controle de qualidade das agências oficiais de educação, que compunham a pós-graduação *stricto sensu*.

Inicialmente, os cursos de mestrado e doutorado eram moldados com o objetivo de formar professores-pesquisadores no âmbito acadêmico. Esses cursos, no entanto, estavam desprovidos da preocupação direta em atender demandas de formação e pesquisa externas à academia (Brasil, 2001).

A pós-graduação *stricto sensu*, centrada na docência superior e nas pesquisas acadêmicas, ao longo do tempo, não respondeu às demandas sociais emergentes dos setores públicos e privados, que aguardavam a melhoria da produtividade ou a qualidade do serviço prestado a partir da incorporação de inovações e da contratação de profissionais especializados.

Nesse contexto, em meados dos anos 1990, com a regulamentação do Mestrado Profissional pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), surgiu o desafio de desenhar outra modalidade de pós-graduação, com busca de soluções para o atendimento às exigências do mercado de trabalho que favorecesse o desenvolvimento econômico e social do país (SPAGNOLO, 1998). Tornou-se necessária a formação de profissionais com alto nível de qualificação, atendendo à demanda dos profissionais de vários níveis. Esse cenário levou à criação do Mestrado Profissional.

A política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao criar o Mestrado Profissional (Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995), buscou oportunizar aos profissionais que necessitavam de uma qualificação de alto nível, uma formação técnica por meio do desenvolvimento do espírito crítico, que lhes possibilitem pensar sobre si, sua atuação e o seu processo formativo (BRASIL, 1995). Em 2009, o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) publicaram a Portaria Normativa nº 7, Diário Oficial da União, em 23 de junho de 2009, com normas específicas para credenciamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. (BRASIL, 2009).

A Portaria Normativa número 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o mestrado profissionalizante no âmbito da CAPES, e traz como considerações a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público. (BRASIL, 2009). A portaria supracitada nos chama a atenção para o fato de reconhecer a necessidade de

[...] capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização do conhecimento no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira. (BRASIL, 2009)

O artigo 3º da mesma Portaria define o Mestrado Profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, que possibilita desde a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, estendendo-se ao desenvolvimento de aplicativos, materiais didáticos e produtos, sem negar os métodos científicos e fundamentos científicos, que pouco se tem percebido em dissertações dessa natureza. Em consonância com a ideia de necessário aprofundamento teórico para não cair no esvaziamento e alienação do mestrando profissionalizante, tomou-se por empréstimo a citação no artigo 7º, item VIII, no inciso 3º, que defende que o trabalho de conclusão final de curso poderá apresentado em diferentes formatos, tais como:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registro de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicação tecnológica; desenvolvimentos de aplicativos de materiais didáticos instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produto de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatório finais de pesquisa, softwares, estudo de caso, relatório técnico com regra de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação de serviços, proposta de intervenção clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (2009)

Ao contrário das críticas dessa nova modalidade de ensino, diante da continuidade dos estudos em nível de doutorado (RIBEIRO, 2006), a adesão ao processo de pesquisa na vida profissional é o maior mérito dos MP. Para Spink (1997), as dificuldades em volta do Mestrado Profissional não são oriundas

da ideia em si, mas da própria academia brasileira e da forma em que ela se constituiu no seu processo sócio-histórico. Portanto, o problema não é determinar se um mestrado profissional possibilita ou não o ingresso no doutorado, como apontava a sua primeira determinação legal (PORTARIA Nº 80, de 16 de dezembro de 1998), que dispunha sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais. O problema diz respeito à validação de práticas de construção de um processo de pesquisa, de aprofundamento teórico, conforme a nova legislação (Portaria n. 47 de 17 de outubro de 1995) que não determina sua terminalidade. Ao invés disso, indica em seu texto a riqueza das atividades a serem desenvolvidas que equivalem ao mestrado acadêmico (BRASIL, 1998).

Importante citar como dado informativo que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2009, dispunha de 25 mestrados recomendados pela Capes nas instituições da rede, sendo que seis eram mestrados profissionais e que provavelmente em 2010 e 2011 esses dados podem ter sido ampliados. Sendo esses mestrados voltados prioritariamente para atender o mercado de trabalho, levando-se em conta a necessidade da demanda de cada local e região para a assimilação dos diversos profissionais inseridos neste processo de formação, afirma-se, nesta obra, a urgência de estudos sobre todo o processo sócio-histórico em que se situam os programas de mestrado profissionalizante. Desse modo, cabe apontar que um tema pode e deve ser explorado e aprofundado, em especial sobre os impactos da legislação e dos docentes que estão inseridos nesta modalidade de formação e que necessitam passar pela experiência de pesquisar, estudar pragmaticamente o contexto no qual atuam, para que, então, possam ter uma formação mais enriquecida e com novas práticas de ensino. Percebeu-se, no estudo originário desta pesquisa e que serve de fundamentação para este texto, a notória mudança de postura do professor, a partir de sua inserção no Mestrado Profissional, em que este passa a desenvolver uma atitude pragmática frente aos problemas educacionais, levando-o à necessidade de constante busca de inovações tecnológicas, pedagógicas e comunicacionais para o fazer-pensar na escola.

Enfim, a legislação acerca do Mestrado Profissional imprime a ideia de se oferecer aos professores, nos cursos dessa natureza, a oportunidade de torná-los também colaboradores de uma sociedade mais atuante, além de aprimorar e aperfeiçoar sua formação pedagógica praxiológica ou pragmática – assunto este que vem ao encontro da política da CAPES (2009).

#### A IDENTIDADE DO MESTRADO PROFISSIONAL E SUA INSERÇÃO NA SOCIEDADE

Segundo números da Capes, em abril de 2008, estavam credenciados 255 Mestrados Profissionais (MP) e várias instituições apresentaram propostas

que foram analisadas para o seu credenciamento. E após a Portaria número 080, da Capes de 16 de dezembro de 1998 (CAPES, 1998), que dispunha sobre o reconhecimento desses mestrados, percebeu-se um crescimento acelerado nessa modalidade de cursos, com um aumento significativo de 24 cursos aprovados em 1998, que passaram para 100 em 2002 e para 225 em 2008.

Para Negret (2008), a identidade dos mestrados profissionais não está somente determinada pela sua área temática, mas fundamentalmente, pelo enorme desafio de integrar com rigor a pesquisa no seu processo de desenvolvimento e conseguir a aplicabilidade dos resultados para transformar a realidade estudada.

Percebe-se, com base na Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que se acentuou a identidade do Mestrado Profissional quanto à sua contribuição para formação técnica/específica e científica, visando tanto o desenvolvimento do espírito crítico para atuação do profissional, quanto a oportunidade de pensar sobre si, sua atuação, e seu processo formativo, seja ele docente ou não.

Para Ficher (2002), a contribuição para a formação profissional não pode ser tratada de modo simplificado. O autor descreve algumas características essenciais para a modalidade deste curso e cita a associação entre a teoria, a prática profissional e o conhecimento, o benefício oferecido aos interesses de setores acadêmicos e não acadêmicos, a incorporação de alternativas inovadoras, criativas, a elaboração de novos *designs* e estratégias de ensino e a valorização do profissional. Dessa forma, a identidade do Mestrado Profissional consiste no consequente compromisso de obter conteúdos teórico-metodológicos capazes de dar conta das análises e estudos da vantajosa riqueza da biodiversidade do país, bem como obter os meios de legitimidade social e maior viabilidade para a sua aplicação.

O Mestrado Profissional também é defendido por Ribeiro (2005), que descreve o papel dessa formação, que acaba contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Por meio dessa defesa, o autor reforça que a sociedade atual requer uma formação cada vez mais qualificada, até mesmo nos setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta, o que é constatado pela necessidade de aumentar o número de titulações no país. O mestrado agrega valores não só às questões individuais, mas estende-se também às questões sociais dos profissionais, sejam esses valores definidos pelo status e/ou prestígio, sejam por melhores posições no trabalho, sejam pelo reconhecimento profissional.

Ribeiro (2005) deixa clara a inexistência de preconceito da Capes, quanto à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado,



desde que a sociedade como um todo, e o setor público e os movimentos sociais em particular, também sejam alvo dessa transferência. Essa visão, também defendida pela CAPES, esclarece que o Mestrado Profissional é relevante para a sociedade e que o setor público e os movimentos sociais são alvos dessa transferência. Desse modo, pode-se argumentar que a principal diferença entre o mestrado acadêmico e o Mestrado Profissional é o produto, ocorrendo a imersão na pesquisa.

O surgimento dos mestrados profissionais no Brasil sinaliza para o desafio de se desenvolver outra modalidade de pós-graduação, que busque soluções que favoreçam o desenvolvimento social e econômico do país, assim como e criem condições para o atendimento das exigências do mercado de trabalho por profissionais com alto nível de qualificação.

Assim, o objetivo do Mestrado Profissional é formar para mundo profissional externo à academia, de forma que o mestrando saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades de interesse mais pessoal ou mais social.

#### PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE ARTICULADA À FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL MEDIANTE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao mesmo tempo que a profissionalização docente exige a elevação em seu nível de formação profissional, percebe-se o surgimento das tendências associadas à ideia de competência que vem sendo difundida na área da educação.

Novikoff (2006) traz contribuições para a discussão acerca das tendências psicossociais de docentes mestrandos dos programas de Mestrado Profissional, que sem dúvida remete a algumas reflexões mediante estudos referentes ao processo de formação, com ênfase nas Políticas Educacionais. Essas Políticas estão intimamente ligadas à profissionalização docente, articuladas às tendências determinadas pelas concepções de competências, que se revelam como incentivo para o desenvolvimento e veiculação em todos os níveis e modalidades de ensino e Educação Continuada.

Conforme afirmativa de Soares (2010), o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente apoia-se na noção de competência, à qual a autora se remete com as seguintes indagações: De qual competência se trata? E qual o seu impacto no trabalho docente?

O conceito de competências vem sendo muito difundido no Brasil devido às exigências do mercado profissional, impulsionadas tanto pelas inovações tecnológicas e organizacionais quanto pelas complexidades do mundo contemporâneo e direcionadas para os saberes da prática, assumindo, assim, o lugar principal da própria prática pedagógica.

Ao se falar de competência, torna-se primordial refletir “Como se ensina?”, “O que se ensina?” e o “Por que se ensina?”, visto que essas indagações funcionam como um forte auxílio para a compreensão nas resoluções dos problemas e simulações de situações e podem apontar metodologias para as práticas pedagógicas.

## Teoria de Enfrentamento e Valoração sob a luz das Teorias das Representações Sociais

### TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES COMO CONSTRUTO TEÓRICO METODOLÓGICO DE ANÁLISE

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), enquanto apoio teórico-metodológico, ajuda na compreensão e contribuição acerca da forma como se constitui um objeto e possibilita a compreensão do agir de um mesmo grupo ou indivíduo. Nessa linha de raciocínio, entende-se que a representação social acerca de formação continuada de professores tem mobilizado o enfrentamento dessa representação nos diferentes espaços de formação, em que os professores são os multiplicadores da prática e teoria abalizadoras do processo de ensino-aprendizagem, nas suas diferentes disciplinas correlatas.

A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais, conforme defendida por Sá (1999) discute as diferentes estratégias metodológicas de pesquisa, enfatizando a interdependência entre teoria e método. Para o autor, a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação social.

Em relação ao tratamento do material verbal, assevera-se que não se esgota na análise de conteúdo, seja quantitativa seja qualitativa. Os variados recursos e perspectivas englobados sob o rótulo de “análise do discurso” também podem ser proveitosamente utilizados, articulados à pesquisa das representações sociais. Nesse tocante, cabe salientar que a forma contextualizada de analisar a representação apresenta importantes implicações para a coleta do discurso. Na coleta de dados por meio de entrevistas, é uma noção bastante difundida a de que o material discursivo do qual se queira extrair as representações deve ser produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível.

Jodelet (2001) defende a necessidade de se fazer boas perguntas aos sujeitos, ao privilegiar a técnica da entrevista em profundidade, sugere que se comece com perguntas de caráter mais concreto, factuais e relacionadas às

experiências cotidianas dos sujeitos para, gradativamente passar a perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos.

#### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À LUZ DE NOVIKOFF

A Teoria das Representações Sociais anteriormente discutida faz referência às representações sociais de docentes mestrandos das Instituições de Ensino Superior da rede privada, do programa de Mestrado Profissional, e para fundamentação deste livro utilizou-se também a Teoria de Representação Social à Luz de Novikoff (2006), ressaltando os valores, as formas de valoração e enfrentamento dos docentes mestrandos dos Programas de Mestrado Profissional.

Tomou-se por empréstimo a referência a Vigotsky e Lévy-Bruhl, que Moscovici (2003, p. 298) aponta:

É uma tautologia afirmar que a ideia central de Vigotsky e Lévy-Bruhl seja a de que as pessoas que vivem em épocas diferentes e em culturas diferentes possuem funções mentais diferentes ou diferentes representações. Do ponto de vista de Vigotsky, a origem das funções mentais mais elevadas deve ser buscada não nas profundezas da mente ou nos tecidos nervosos, mas na história social, fora do organismo social, fora do organismo individual. [...] Lévy-Bruhl, contudo introduz a ousada e dificilmente a hipótese de que o desenvolvimento histórico do conhecimento e das representações é o resultado de uma série de transformações qualitativas e de descontinuidade não apenas de conteúdo, mas nas estruturas cognitivas.

Com a proposta de interpretar/elucidar as representações sociais dos mestrandos dos programas de Mestrado Profissional, considerando os seus valores e enfrentamentos, tornou-se necessário esclarecer as origens do termo representação, na tentativa de melhor compreendê-la, trazendo entendimentos desde os campos sociológicos, psicológicos e da psicanálise até o originário conceito psicossociológico, abordado por Moscovici (1978) e Novikoff (2006).

Novikoff (2006) elucidava a observação e a aproximação teórica desses estudiosos com relação à psicologia, estabelecendo um acréscimo à análise de Moscovici (2003), em que cada qual marcou sua especificidade. A relevância de Vigotsky é que dentro da psicologia soviética e contextualizada na ideologia marxista, a objetivação e apropriação são bases para pensar a cultura e o social. Além disso, a autora agrega em seu trabalho as contribuições de Castoriadis (2000), que se refere à não separação do sujeito das representações. Trata-se de uma noção de que o sujeito não é possuidor de suas representações, de seus afetos e de suas intenções, mas que é um fluxo de representações. As coisas

são ele mesmo, o sujeito. As Representações Sociais em Moscovici (2003), ressaltadas por Novikoff (2006), são entendidas como formas de conhecimentos acumulados, balizados na experiência dos sujeitos sociais, nas informações, saberes e modelos de pensamentos que recebem, reelaboram, criam e transmitem via tradição, educação e comunicação.

A autora assevera que é uma forma do sujeito pensar, interpretar e expressar o cotidiano, tratando-se, então, da estratégia mental de organizar suas imagens, valores, símbolos, emoções e informações geradas e geradoras de referências que permitem se comunicar, dar sentido à vida sem se reduzir ao contexto, mas não se separando deste.

As representações sociais manifestam-se pela e na linguagem, mediante o processo sociocognitivo, socialmente regulado, e referem-se às regulações normativas que verificam as operações cognitivas (VALA, 2004, p. 465). Este autor, descrito em Novikoff (2006), descortina um aprofundamento nos dois processos sociocognitivos constituidores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem, sendo estes dois processos responsáveis pela formação das representações sociais e que sofrem a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício. No entanto, a objetivação é descrita como o processo que organiza os elementos das representações sociais e que incorporam significações, materializando-as.

A ancoragem é entendida como modalidade de organização das relações sociais e serve aos indivíduos de um grupo como instrumento referencial, que lhes permite comunicarem-se uns com os outros e influenciarem todos que compartilham de um mesmo grupo de representação social, traçando generalizações como referência para compreender a realidade daquele grupo.

No entanto, as representações sociais descritas por Vala (2004) sobre um objeto, para um determinado grupo, tornam-se uma ameaça para outro grupo. O autor afirma que esta visão está associada às representações sociais polêmicas, em que a ancoragem, por meio da comunicação, confere-lhes identidade social ao que não estava identificado. E esta representação passa a ser a integração da novidade, e interpretar a realidade, de orientar as condutas e as relações sociais.

Não obstante, a ancoragem [...] “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações, que permite situá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência” (JODELET, 2001 p. 38, *apud* NOVIKOFF, 2006 p. 96), e tem como função proteger e legitimar o conteúdo e a estrutura da representação social mais antiga, ao mesmo tempo em que as mais recentes orientam e justificam as práticas sociais.

Assim sendo, optou-se por discutir os valores atrelados nas representações sociais de docentes mestrados dos programas de Mestrado Profissional das

instituições particulares de Ensino Superior, identificando os impactos objetivos e subjetivos que possam apresentar-se em diferentes formas de representações, cognitivas (centradas na lógica ou cognição), emocionais (focadas nos sentimentos/emoções), buscando compreender as formas de valoração desses docentes e suas formas de enfrentamento (FIGUEROA *et al.*, 2002; Novikoff, 2006).

Nessa ótica, conforme descreve Novikoff (2006), as representações sociais, como teoria, possibilitam desvelar o conhecimento cotidiano, as atividades e as relações sociais estabelecidas num dado contexto social, com sua história e cultura, agregando seus valores, seus enfrentamentos e sua práxis.

Os valores, segundo NOVIKOFF (2006) e Grinspun (1999), tratam-se, portanto, de determinada objetivação da experiência social em determinado momento histórico-social, estão intimamente ligados às questões histórico-sociais. Além disso, são dinâmicos, resultam e são resultantes do pensar e da ação humana. Segundo Grinspun (*Idem*, p. 5):

[...] os valores não existem em si mesmo como entidades isoladas, mas surgem, no cotidiano de nossas vidas, pelo significado que damos às coisas, pessoas e objetos; valores, portanto, em especial, os ético-morais, estão contidos na realidade existente e nas representações elaboradas pelos indivíduos na cultura e sociedade de que eles participam.

Novikoff (2006) define os valores como sendo os norteadores das relações estabelecidas pelo homem, para ser e estar no mundo. A autora também ressalta a sua importância para as reflexões em torno das representações sociais, elucidadas pela autora deste livro.

Em síntese, reporta-se, nesse estudo, aos valores dos grupos pesquisados como resultado do conhecimento, senso comum e da emoção, vivenciados em determinado contexto ao qual o mestrando participa e interage, seja por meio do processo de institucionalização, normatização ou legitimação de outros saberes. Vale ressaltar que os grupos existem em um contexto social e o trabalho com os pequenos grupos visa analisar e compreender o contexto sócio-histórico dos participantes, seus vínculos sociais e afetivos, as relações interpessoais, construídas e vividas que possam estar atreladas as condutas psicossociais.

Novikoff (2006) destaca que os grupos sociais poderão estar movidos tanto pelas forças externas (institucionais, econômicas, etc), que sobre eles atuam, quanto pela forma como este grupo reage a estas forças, e que poderá ser articulada de forma receptiva, resistente ou passiva ou então movidos por forças internas, que dizem respeito à sua organização, regras, papéis, liderança e comunicação bem como o seu processo de mudança. Apesar disso, esses

determinantes encerram as estratégias de enfrentamento, que o mestrando elege para responder ativamente às exigências no processo de sua formação.

## Enfrentamentos na/da Formação Continuada em Mestrados Profissionais

No intento de verificar como os docentes mestrados do programa do Mestrado Profissional enfrentam as mudanças normativas, administrativas e sócio ambientais em determinada Instituição de Ensino Superior (IES), buscou-se, nesta obra, descrever quais os enfrentamentos que os docentes valoravam e, conseqüentemente, em quais se ancoravam para alcançarem suas metas.

Uma forma de enfrentamento é o *coping*, que, no modelo de Lázarus e Folkman (1984, *apud* NOVIKOFF, 2006), diz respeito ao que é entendido como processo de resolução de problemas. Trata-se de circunstância em que o indivíduo tenta lidar com uma dada situação mediante as exigências que lhes são colocadas, utilizando os recursos que disponibiliza. Para a Psicologia Analítica do Ego, o *coping* busca controlar e resolver o conflito da situação. E para o Modelo Interacionista Cognitivo segundo Lazarus e Folkman (1984) o *coping* é definido como “uma constante mudança cognitiva, através de esforços comportamentais, para lidar com as situações, que excedem a capacidade da pessoa envolvida”. Entre alguns desses mediadores já conhecidos, Lazarus e Folkman (*Idem*) exemplificam que, quando uma pessoa percebe e recebe um determinado estímulo, passa um processo de categorização, estando este relacionado a cognição, emoção e comportamento automático. Com base em informações oriundas do ambiente é que o indivíduo poderá então reavaliar a situação para modificar suas ações e pensamentos. Nesta fase, o indivíduo interpreta o evento de maneira mais positiva ou tenta negociar, utilizando-se de ameaças e podendo estar presentes os riscos, ou tentando minimizar os aspectos negativos da situação (CHAVES; MONTOVANI; LEITE; 2000).

Torna-se necessário compreender que um docente mestrando poderá ser afetado tanto nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, de que faz parte, como nos enfrentamentos presentes no meio em que vive. Isso poderá levá-lo tanto ao desenvolvimento do estresse quanto ao adoecimento.

Cabe lembrar que os programas de mestrado estão atrelados às normas e políticas que nem sempre garantem os direitos inerentes à formação defendida na legislação, bem como ajudam os professores em formação a enfrentarem os conflitos de seu cotidiano, de modo adequado, sem provocar o adoecimento do mestrando.

É importante também ressaltar que o ato de estar inserido no Mestrado repercute várias mudanças no cotidiano do docente mestrando, em seus aspectos profissionais, e isso contribui para a transformação de sua identidade, visto que o sujeito social, com base na convivência com novos grupos, organizações e ideias se reconstitui e se reposiciona no mundo social. No entanto, cabe esclarecer que afirmar que os profissionais estão reconstruindo suas identidades sociais não significa dizer que esses indivíduos estão se adequando ao que propõe a legislação.

Sumarizando, o *copiing*, auxilia os pesquisadores a compreenderem como um indivíduo responde às situações problemáticas e como as enfrentam diante das exigências que excedem os recursos pessoais ou a capacidade de lidar com a situação, que muitas vezes é agravada pela combinação de múltiplos fatores.

#### ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO PARA AS SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

Lazarus e Folkman (1984) pontuam algumas estratégias que podem servir de norte para amenizar os enfrentamentos do cotidiano social e ser aplicadas também aos docentes mestrandos, apenas como um suporte, e não especificamente como uma resolução de problemas. Entre elas está a busca constante pela modificação dos estados motivacionais e cognitivos, a busca por outros sonhos e aspirações e canais alternativos de gratificação e envolvimento, além de tentativas de desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos.

Os autores deixam claro que muitas vezes, quando um indivíduo faz uma reavaliação cognitiva, ele acaba modificando o significado da situação em que está vivendo, mesmo que tal significado seja real ou não. Este é um tipo de *copiing* que, na verdade, não modifica a situação propriamente dita, mas auxilia o indivíduo a negociar suas próprias emoções e, conseqüentemente, aumenta sua autoestima, a esperança e o bem-estar.

Colocando isso de outra maneira, trata-se de uma estratégia em que o indivíduo mantém um certo distanciamento do problema, focando sua atenção em valores positivos. Ou, então, pode-se entender como uma estratégia em que negar um fato ou esquivar-se dele seja vista como uma forma de proteger-se, quando há possibilidade de grande ameaça e quando os indivíduos não acreditarem que possam modificar uma dada situação (LAZARUS e FOLKMAN, 1984).

Outra estratégia para o *copiing* que pode contribuir para o enfrentamento do docente mestrando surge por meio de uma reavaliação cognitiva, que pode atuar diretamente na própria percepção do problema que o sujeito esteja enfrentando. Mediante eventos ocorridos e estratégias de enfrentamento adotadas, é fundamental que, após cada estratégia adotada, o sujeito se observe

e tente descobrir se os efeitos provocados pelo enfrentamento alteraram sua percepção sobre o evento ocorrido, pois dependendo de cada situação vivenciada, os enfrentamentos poderão gerar efeitos neutros ou o próprio adoecimento.

Outra ação a ser adotadas pelo sujeito é a busca de autocontrole sobre suas atividades e organização, mantendo o foco de suas prioridades, dando oportunidade de fazer opções que melhor atendam às suas necessidades.

Em relação aos enfrentamentos, é também importante permitir-se fazer escolhas sem sentimento de culpa. Entretanto, escolhas exigem responsabilidade e organização, reflexão sobre as expectativas de vida e o que pode ser feito para sentir-se melhor. Em outras palavras, é primordial perceber-se como um ser responsável por si próprio, e com capacidade para intervir na solução de qualquer problema. Para tanto, cabe externalizar as emoções com algum amigo ou familiar, por quem se sinta acolhido ou compreendido. Uma pessoa em que se confia pode servir como âncora e apoio, nos momentos de grande ansiedade. Também cabe buscar outras formas de motivação, evitando cognições prejudiciais, tais como autodepreciação, que prejudicam o próprio sujeito.

Diversos mecanismos determinam as condições de vida das pessoas, bem como suas vivências, sua saúde mental e física, o meio físico, socioeconômico e cultural que se expressam por intermédio do nível de ocupação, renda, lazer, graus de liberdade e relacionamento interpessoal. Nesse sentido, entende-se que o enfrentamento envolve também as formas de representação da inserção humana no mundo contemporâneo.

#### ENFRENTAMENTOS E VALORAÇÃO DOS DOCENTES MESTRANDOS MEDIANTE AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO ATUAL

A valoração é uma vertente importante para entender o enfrentamento, conceito em que se apoia este estudo, a fim de compreender o que o mestrando considera relevante para seus valores e intenções situacionais. Ou seja, o que o mestrando considera importante (valora) para atingir objetivos em situação de conflito no curso de Mestrado Profissionalizante.

Quando o docente inicia o mestrado, leva consigo valores e comportamentos, oriundos de sua vida profissional, familiar e dos grupos a que pertence e, com base em sua inserção no mestrado, passa a assumir outras responsabilidades, uma delas refere-se ao papel de pesquisador. Então, o mestrando se vê assumindo uma função social, engajando-se em um processo de desenvolvimento de outras potencialidades, como a elaboração de trabalhos e projetos sistematizados, com que estará comprometido ao longo de sua vida profissional, mesmo depois de formado. Nesse contexto situacional da vida do sujeito, os valores tornam-se dimensões importantes para esse docente em formação, pois



uma informação ou conhecimento que não venha contribuir para sua formação, terá pouco ou nenhum reflexo nas mudanças para as contribuições de seu papel social e profissional.

Os valores reportados por esses docentes mestrandos podem estar relacionados a várias implicações, tanto as referentes ao desejo de promoção interna, tais como a cooperação, a pesquisa, a autonomia profissional, a valorização da profissão, a estabilidade profissional, melhor remuneração financeira, atendimento à demanda do mercado profissional, quanto as que dizem respeito simplesmente às exigências institucionais ou do mercado atual. E para buscar uma qualificação que atenda as exigências do mercado de trabalho, é importante que o mestrando faça uma seleção do curso que pretende seguir e que tenha um olhar crítico e reflexivo sobre os critérios adotados para sua escolha e, principalmente, que atenda suas necessidades vigentes.

Deve-se ainda priorizar a identificação dos objetivos da instituição escolhida, qual a sua função social, sua estrutura, e procurar saber se tal instituição atende as exigências pontuadas pelas Leis das Diretrizes Básicas. No tocante às instituições, vale priorizar aquelas que incentivem o fortalecimento e incentivos de grupos de pesquisas, com intercâmbios de pesquisadores. Esses são valores imprescindíveis para sua formação (ANDRÉ, 2004, p. 48-9).

É importante priorizar um mestrado que seja capaz de levar o docente mestrando a uma exploração intelectual de problemas, propiciando maior contato com os conhecimentos referentes às políticas de formação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que se fundamente em teorias mais relevantes para sua formação, além de metodologias de ensino que possam ser aplicadas em suas aulas, no desenvolvimento efetivo de sua práxis, estendendo à possibilidade de participação em grupos de pesquisas.

Assim, entende-se que as ideias de Lüdke (2001), que discute a pesquisa como um componente extremamente necessário ao trabalho e à formação dos professores, sejam cruciais, no que tange à seleção do programa de mestrado.

Para subsidiar a construção de valores favoráveis ao desenvolvimento da formação de mestrandos torna-se primordial que os cursos de Mestrado Profissionalizante possam levá-los a uma participação ativa diante dos desafios que lhes serão apresentados em suas relações sociais e profissionais por meio de enfrentamentos de situações adversas, opiniões grupais, incluindo as dimensões afetivas que carregam consigo.

Em síntese, para reforçar a valoração da formação de educadores nos mestrados profissionalizantes, torna-se necessário que esses cursos priorizarem em seminários temáticos a leitura de artigos que versem sobre a formação docente, levando esses profissionais a repensarem sua função social enquanto

educador. Mas, o que o professor curte fazer num mestrado? Eis nossa inquietação e o uso do Curtograma Educacional.

## Dinâmica do Curtograma Educacional como Avaliação

### CURTOGRAMA EDUCACIONAL

O curtograma, enquanto dinâmica de grupo, se baseia na descrição de alguma atividade ou coisa que o sujeito tem apreço. Apresentado por diversos autores, tomamos de empréstimo de Andrade (2010) para adaptar no estudo sobre as representações sociais. Cabe esclarecer que segundo o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos, o curtograma não é um teste psicológico e, assim “pode ser utilizados por psicólogos e por profissionais de outras áreas” (SATEPSI, 2010)

O curtograma adotado no estudo das representações sociais acerca de formação de professores para mestrando do Mestrado Profissional em ensino das ciências em saúde e meio ambiente nos possibilitou verificar a sua importância para a educação. Assim o denominamos de “curtograma educacional” para marcar o lugar e *modus operandis* do instrumento como forma diagnóstica que levanta as representações sociais e indica valores dos sujeitos frente a um objeto ou atividade. Assim, serve tanto para diagnosticar o ensino e a partir dos dados levantados, como estratégia para o planejamento do Ensino em Ciências, podendo ser aplicado tanto para o desenvolvimento teórico, como aporte metodológico. Em outras palavras, o curtograma educacional é um instrumento de intervenção psicossocial em diversas áreas, tais como, saúde, educação, orientação e políticas sociais.

Nesse sentido, a dinâmica poderá ser utilizada como uma estratégia de diagnóstico do ensino que favoreça a reflexão, a investigação e o planejamento na prática pedagógica a ser desenvolvida, visto que possibilita a construção coletiva de um saber, baseado na perspectiva da realidade, na confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de conhecimento.

Desta feita, assevera-se que a experiência dos sujeitos envolvidos promove questionamentos, integração e aprendizagens em direção a uma maior autonomia de docentes e de mestrandos, levando em conta os seguintes itens:

- 1) Os mestrandos não constituem uma turma homogênea, em vez disso, são sujeitos que possuem uma forma singular de apreender, seja por meio de hipóteses ou perguntas o que já aprenderam, seja com base em suas histórias.

2) O que é importante e significativo para um dado grupo de mestrandos deve ser considerado, tendo clareza sobre os objetivos que se pretende atingir, apresentando um recorte nas temáticas escolhidas sempre que se fizer necessário, implementando-as, considerando o perfil do grupo como um todo.

Para considerar os conhecimentos dos alunos, Xavier (2000, p. 117) afirma que é necessário propor situações em que eles possam mostrar seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades planejadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras.

Corroborando com Xavier (2000), a dinâmica aqui proposta (Curtograma Educacional) poderá ser utilizada como um método de avaliação e intervenção psicossocial e educacional, para os grupos inseridos no processo ensino aprendizagem, em diversos níveis de formação, pela identificação dos significados afetivos, vivências relacionadas com o tema apresentado. Além disso, a dinâmica permite a interação entre os grupos, possibilitando o ensino aprendizagem.

Algumas indagações auxiliam a dinâmica do curtograma, a saber: O que se pretende fazer? Por quê? Para quem? Que objetivos se pretende alcançar? Que meios/estratégias serão utilizados para alcançar tais objetivos? Quanto tempo será necessário para alcançar os objetivos? Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?

Turra (1995) ressalta que o professor que deseja realizar uma boa atuação docente, deve participar, elaborar e organizar planos de aula em diferentes níveis de complexidades, para atender seus alunos. E pelo envolvimento no processo ensino aprendizagem, o professor deve estimular a participação do aluno a fim de que possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto lhe permitam suas possibilidades e necessidades, pois grande parte da eficácia do ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento (TURRA et al., 1995, p. 18). E em relação ao processo de formação de mestrandos, tópico deste trabalho, entende-se que a primeira atitude a ser realizada é o diagnóstico da realidade, ou seja, cabe realizar uma sondagem sobre a realidade em que os mestrandos se encontram, qual é o nível de aprendizagem que eles possuem e quais as dificuldades existentes.

Antes de começar o seu trabalho, o professor deve considerar, segundo Turra (2000), as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar suas realizações e integração em suas pesquisas e oferecer condições para o desenvolvimento harmônico de cada um, satisfazendo exigências e necessidades biopsicossociais; por meio de pontos de referência comuns, envolvendo a Instituição de ensino, as próprias condições dos mestrandos, não só como pessoas, mas também como profissionais responsáveis pela orientação

adequada do trabalho escolar ou do próprio mestrado. Somente abalizado na análise da realidade é que um professor terá condições específicas para elaborar seu plano de ensino.

Essa dinâmica como ferramenta de planejamento, pode ser utilizada como um auxílio na avaliação das estratégias de ensino que estejam sendo aplicadas, pois permite descobrir os aspectos positivos e negativos, que surgem durante o processo de aprendizagem. Portanto, enquanto ferramenta de planejamento, é um “norte” na prática docente, pois faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte os resultados e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação (DALMÁS, 1994, p. 107).

#### ESTRATÉGIAS APLICADAS NA DINÂMICA DO CURTOGRAMA EDUCACIONAL

Para condução da dinâmica em grupo, priorizou-se como estratégia a Oficina da Teoria dos Pequenos Grupos e Pesquisa-ação em Psicologia Social, de Kurt Lewin (1965). Este autor desenvolveu várias pesquisas sobre os aspectos psicológicos, envolvidos na mudança social, e as forças que impulsionam e resistem às mudanças nos pequenos grupos (Andrade, 2010).

A aplicabilidade dessa dinâmica destinou-se aos mestrados profissionalizantes, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI; JODELET, 2001) e na discussão sócio-histórico-cultural de Vigostski, que tal como foi apontado por Duarte (2001), possibilita compreender a atividades exigidas para formação dos educadores das Instituições de Ensino Superior, seguidas por questionamentos, valores, enfrentamentos e necessidades e tendências psicossociais.

Como pilar para elaboração dessa dinâmica, definida de curtograma, utilizou-se como foco central o Programa de Educação Continuada, mediante suas formas de enfrentamento, valores, estratégias de ensino, para a elaboração de um livro que venha contribuir como proposta de estratégias para o Ensino em Ciências.

Duarte (2001) ressalta que o grupo não é a somatória de indivíduos e, portanto, não é o resultado apenas das interações individuais e sim um conjunto de relações, em constante movimento. Dessa maneira, o estudo, mesmo sendo dos pequenos grupos, deve incluir duas questões: a primeira questão: Por que o grupo age como age? E a segunda: Por que a ação do grupo é estruturada de uma dada maneira? Essas questões, considerando o que foi defendido por Gatti (2005), inferem o processo de formação e nele e interferem.

Justifica-se a elaboração desta dinâmica tendo em vista que um docente e outros sujeitos envolvidos no contexto ensino-aprendizagem levam consigo diversas exigências relacionadas com a orientação de Trabalho de Conclusão

de Curso, a elaboração de artigos e projeto de extensão e a participação em congresso e grupos de pesquisas, entre outras.

A proposta para a inserção dessa dinâmica surgiu após a leitura das ideias de Vigostski, pontuadas na obra de Duarte (2001), que versa sobre a importância da mediação na relação sujeito e objeto, visto que essa mediação tem base de instrumento e signo, como possibilitadores da transformação do mundo externo e interno, criando a ideia de influência e constituição de consciência na atividade.

Duarte (2001), ao versar sobre Vigostski, descreve que o autor acreditava que o indivíduo constitui-se ao relacionar-se com o outro e com o meio em que interage, na perspectiva de constituir-se e ao mesmo tempo em que constitui o outro. Nesse sentido, infere-se que o homem, ao ter consciência de seus atos transforma o contexto (meio) e modifica-o, constituindo-se de forma diferente.

Essa dinâmica, que é destinada aos programas de Mestrado Profissional, reporta a alguns questionamentos sobre valores, a fim de compreendermos como se constituem as atividades desenvolvidas na Formação Continuada e atender as exigências das graduações das Instituições de Ensino Superior.

Surgiu a proposta de aplicá-la em duas Instituições de Ensino Superior privadas como forma de possibilitar a elaboração de estratégias que contribuíssem para o Ensino em Ciências da Saúde, estendendo-se as práticas pedagógicas nos locais de ensino onde atuam. Para o seu desenvolvimento, priorizou-se a elaboração de ideias, conceitos, sobre as formas de agir e pensar, para executar as atividades solicitadas no mestrado profissional, ressaltado, pelo próprio discurso do mestrando nas atividades que envolviam o maior grau de interesse, necessidade, valores, considerando os enfrentamentos e desejos compartilhados e os que não eram pontuados pelos graus de interesse em realizar, seja por falta de tempo ou por não sentir-se envolvido com a questão relacionada.

Foi necessário realizar uma pré-análise da questão a ser abordada, com base nos dados, entre eles, as entrevistas, o questionário sociocultural e o Inventário de Valoração e Enfrentamento, anteriormente realizadas com os mestrandos, e que se tornaram relevantes para o desenvolvimento dessa proposta. A relevância psicossocial dos dados que foram obtidos permitiu o delineamento das Representações Sociais e as seguintes indagações: Quais as informações a serem trabalhadas nesta dinâmica? Quais os aspectos valorativos relacionais do tema da pesquisa que poderiam ser trabalhados com os mestrandos? Que mestrandos atenderiam a especificidade dessas tendências psicossociais?

Priorizou-se elencar as formas de enfrentamento no mestrado profissionalizante, os valores e as representações sociais de mestrandos, objetivando

superar o esvaziamento do “lema”, de que nos mestrados profissionais não importa a teoria, no entanto, percebe-se que sem ela enfraquece-se a prática.

Para o desenvolvimento da dinâmica, foram convidados três mestrados docentes de duas IES do Programa de Mestrado Profissionalizante, para participarem das atividades, somando um total de seis mestrados das instituições participantes e utilizado o formulário do curtograma, além de caneta e lápis, como instrumento para sua elaboração.

#### ETAPAS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DO CURTOGRAMA EDUCACIONAL

- Apresentar a dinâmica com explicações sobre o seu objetivo e tempo.
- Distribuir o formulário para cada participante.
- Explicar que o exercício permitirá o auto conhecimento e conscientização dos valores.
- A consigna dada aos mestrados foi sobre o que ele curte e faz, o que curte e não faz, o que não curte e faz e o que não curte e não faz, no contexto das atividades do mestrado.
- E foi solicitado aos participantes que escrevessem sobre atividades que são realizadas no Mestrado, respeitando os tópicos descritos em cada quadrante (QUADRO 1).
- Após o preenchimento, a leitura comentada das atividades e posterior confronto entre o grupo para verificação de semelhanças ou diferenças entre as respostas.

Para um melhor aproveitamento da dinâmica o mediador deve certificar-se de que todos tiveram oportunidade de manifestação de seu ponto de vista, mesmo onde há conflito ou divergência de opiniões.

#### PRIORIDADES E REGRAS DO CURTOGRAMA EDUCACIONAL

É prioridade permitir ao mestrado descrever seus sentimentos e valores e identidades individuais, tendo como base as atividades desenvolvidas no Mestrado Profissional, tornando, assim, um importante instrumento para a percepção dos valores e enfrentamentos dos participantes da oficina.

Assim as prioridades do Curtograma Educacional serão:

- Clareza sobre qual é o objetivo da atividade em grupo e onde se pretende chegar.
- Distribuição das funções entre os participantes, sendo um coordenador, um relator e um cronometrista.

- Cada participante do grupo dispor-se a ouvir seu companheiro.

#### OBJETIVOS DO CURTOGRAMA EDUCACIONAL

Sendo um instrumento que coleta dados de modo descontraído, apelando para a afetividade do sujeito (gostar de), o objetivo do Curtograma é identificar esse “prazer” nas atividades que o sujeito faz. Assim, desvelando o sentimento de prazer, o sujeito pode demonstrar suas representações sociais, e destes indicar os valores por meio da descontração das emoções, das tensões.

Ao entender como pensam os mestrandos, possibilitamos diagnosticar as necessidades de intervenções curriculares, de planejamento de aula, de estrutura e tudo o que aparecer no instrumento.

Vale destacar que o Curtograma Educacional permite alcançar diferentes objetivos, tais como:

- Ajudar ao próprio avaliado na autoavaliação, na percepção dos conhecimentos que possuem, para o cumprimento das atividades solicitadas e facilitar a aproximação entre os seus saberes prévios e o saber sistematizado da instituição.
- Contribuir para a participação, motivação e investimento pessoal nas atividades a serem desenvolvidas a partir dos vínculos que se estabelecem nos grupos em parceria com a Instituição de Ensino.
- Ajudar na reflexão sobre a própria experiência, os valores e práticas envolvidas nas atividades desenvolvidas no Ensino em Ciências, estendendo a outras áreas de conhecimento.
- Oferecer ao mestrando a oportunidade de desenvolver sua participação em grupo, por intermédio do melhor relacionamento em equipe e sua capacidade de observação e crítica no desempenho grupal mediante a diversidade de interpretações sobre o mesmo assunto.
- Aumentar a possibilidade de aprender também com os colegas (além do professor) e valorizar os feedbacks que eles podem lhe oferecer para sua aprendizagem, como uma troca de experiência.
- Permitir ao professor conhecer as interpretações relacionadas a correntes filosóficas a que o mestrando se alinha, além das possíveis interferências, internas ou externas, que estejam impedindo a participação ativa e efetiva, durante seu processo de formação no curso de mestrado e que acabam sendo influenciados por seus pré-julgamentos, com base na reflexão pessoal.

- Propiciar a readequação do ensino aprendizagem para atender os diferentes grupos de profissionais.

Em síntese, o curtograma educacional, ao levantar as representações sociais, permite um estudo dos indicadores de valores, de ideias, de pensamentos e de sentimentos frente a um determinado objeto ou atividade.

#### CONTRIBUIÇÕES DO CURTOGRAMA EDUCACIONAL

Essa dinâmica colabora para o planejamento nas estratégias de ensino aprendizagem e para melhorar a relação psicossocial entre o professor e o aluno, pois a partir do momento que é permitido ao aluno falar sobre seus valores, manifestar suas percepções, ele é invadido por uma sensação de bem-estar, o que o faz sentir-se bem e motivado.

São pressupostos básicos que sustentam a relevância dessa dinâmica, a visão de que o indivíduo deve ser analisado por meio das relações, dos meios sociais e culturais, e também dos estados emocionais em que estes sujeitos estão inseridos e que os levarão a diversas formas de enfrentamento, e a noção de que se faz necessário que os espaços educacionais sejam constituídos sobre bases de justiça social que permitam alto grau de participação na própria formação.

Essa dinâmica torna-se uma ferramenta importante para o professor no processo, pois sensibiliza os grupos para os trabalhos em conjunto, aproximando-os, integrando-os, podendo ser utilizada para melhorar a relação psicossocial do aluno e sua efetiva participação no processo ensino aprendizagem. O professor pode, por meio desta dinâmica, estimular a troca de experiência, ajudar os mestrados a conhecerem as regras institucionais e seus papéis enquanto mestrados e sua atuação enquanto agentes transformadores. Além disso, incentiva a dividir tarefas, buscar informações, esclarecer os valores do mestrado profissionalizante e a direção das propostas pedagógicas, trabalhando as diferenças, respeitando as singularidades de cada um, suas limitações. Isso é importante uma vez que cada um tem os seus limites que começam a surgir ao longo da trajetória do mestrado.

Torna-se inerente compreender que o que leva um indivíduo a querer pertencer ao grupo não é apenas o desejo de pertença, o que leva alguém a abrir mão de suas singularidades não é o intuito de ser igual aos demais, mas sim o desejo de reconhecimento. Em outras palavras, o que um sujeito deseja, é que o grupo de que participa o reconheça em sua singularidade, ou seja, naquilo que ele é único.

Neste cenário, torna-se relevante o professor utilizar estratégias que ajudem o processo de comunicação e reflexão, a fim de sistematizar as atividades



que serão trabalhadas, para mediar os conflitos, defesas, angústias, dificuldades que o mestrando esteja enfrentando no seu processo de formação. Nas atividades pedagógicas, o professor poderá identificar os sentimentos de satisfação ou insatisfação com as atividades que estão sendo desenvolvidas, a identificação dos filtros ideológicos, tabus, crenças, zonas de silêncio, distorções de comunicações que acabam interferindo na participação ativa das tarefas solicitadas.

Essas reflexões fazem parte do histórico de vida do próprio mestrando, e poderão ser incorporadas como uma prática de autonomia, em que o mestrando será capaz de se ver como alguém que consegue olhar para si mesmo, pensar, interrogar-se, interagir, pressionar e reagir, buscando, assim, significados para as suas ações. Cabe ressaltar que essa estratégia pode ser utilizada como meio e não como fim, de forma que auxilie na expansão das possibilidades de interação, de sorte que o professor poderá abrir mão dessa técnica quando não contribuir com os objetivos propostos no programa.

*QUADRO 1: Dinâmica do Curtograma Educacional*  
(*adaptação NOVIKOFF; SILVA, 2011*)

Nome: _____ Idade: _____	
Curto e faço	Curto e não faço
Não curto e faço	Não curto e não faço

### Discussão sintética

Ao pesquisar sobre a valoração e o enfrentamento dos professores mestrandos foi necessário considerar os aspectos referentes ao contexto histórico-social, presumindo que um indica o outro. Daí o fato de retratar a formação continuada de professores mestrandos. Portanto, esta descrição permitiu

compreender a historicidade desta formação continuada, considerando os valores e as formas de enfrentamento no cotidiano dos professores mestrandos.

A análise psicossocial dentro dessa perspectiva referiu-se às formas de valoração e enfrentamento e que funcionavam como construções de realidades tanto imaginário-subjetivas quanto de práticas/conduitas em relação ao contexto/mundo/meio como variável independente. Diante das mudanças e transformações em sua vida pessoal e profissional durante o percurso dos professores mestrandos, em vez de anular e afastar a situação estressante de seu cotidiano optavam pela resolução dos problemas através da modificação de suas atitudes, e inclusão de medidas que pudessem reduzir o nível de tensão, focando em suas habilidades e qualidades para sentirem-se mais seguro e capazes de lidar com as pressões do dia a dia e do ambiente ao seu redor.

Alguns problemas foram sinalizados pelos professores mestrandos, entre estes a falta de tempo, o que demonstrou à dificuldade de conciliar o trabalho e estudos, o cansaço físico e mental, as responsabilidades familiares, o contexto familiar que ficou abalado, as responsabilidades junto ao lar, para com os filhos, o cônjuge, além da sobrecarga da jornada de trabalho, necessitando de maiores esforços para poder cumprir tanto as suas funções regulares de esposa, mãe quanto a de profissional e mestranda. Outro assunto abordado sinalizou para os relacionamentos com os colegas, o próprio relacionamento aluno-orientador e aluno-coordenação, a falta de motivação, articulação do tempo para realizar o mestrado, os aspectos financeiros da pesquisa e as finanças pessoais.

As apresentações orais, o pouco contato com o orientador, as dificuldades na escolha do tema escolhido para a pesquisa, a expectativa de não atingir o resultado esperado pela banca, as cobranças externas para conclusão devido a bolsas, empregos e a solidão na produção de sua pesquisa, entre outros, foram ressaltados, como geradores de encontros.

As contradições dos conteúdos foram observadas no cruzamento dos diferentes instrumentos de coleta de dados. Assim, apontamos que:

- 1) Os mestrandos julgam a necessidade de mudanças, mas, assumem a culpabilização das dificuldades quando concentram o discurso nos Valores Identitários.
- 2) Priorizam a vida social em detrimento da acadêmica.
- 3) Escolhem o curso por seu acesso e não pela qualidade do mesmo.
- 4) Focam o ensino superior e a legislação foca a educação básica.
- 5) A educação continuada não é a meta. Só 14% pensam em continuar seus estudos.

Os professores mestrandos percebem as políticas para formação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Mestrado Profissionalizante, considerando-a ser mais simples e mais fácil do que o mestrado acadêmico. Tal resposta sinalizou para uma reavaliação, quanto aos aspectos de sua formação, aperfeiçoamento.

As representações sociais percebidas favoreceram novas conjecturas sobre o grau de importância (valoração) do conhecimento que os professores mestrandos estão dispensando para o Mestrado Profissional. Para discutir tais representações foi indispensável pensar as condições do Mestrado Profissional tais como os apoios subjetivos e objetivos que os professores mestrandos recebiam para estarem inseridos no programa de Mestrado Profissionalizante.

Quanto aos apoios que os professores mestrandos do Mestrado Profissional recebiam para estarem inseridos no Programa, apesar de o apoio institucional aparecer numericamente superior com 42% de representatividade, o mesmo limitou-se à dispensa de carga horária, o que sugeriu a necessidade de apoio financeiro. Quanto ao apoio didático, foi pontuado a participação de eventos, conforme citação na fala do entrevistado, com apenas 11%, e ficou implícito o desejo do Mestrado Profissional estar ligado à busca de um aprofundamento teórico, principalmente para a formação de pesquisadores, professores e para os profissionais que almejam ampliar sua área de atuação profissional. Cabe esclarecer que os apoios sempre devem ser subjetivos e objetivos, pois esta dupla forma de viver o mundo acadêmico é primordial para uma boa formação. Portanto, assinala-se ser necessário compreender as necessidades dos professores mestrandos que diferem entre eles, implicando nas condições individuais e coletivas.

O apoio subjetivo, de modo geral, pode ser agrupado em práticas pedagógicas tais como desejo de participar de eventos científicos e pesquisas e as práticas políticas tais como a vontade de buscar melhorias para sua formação, através do conhecimento de normas e direitos. Por sua vez, os apoios objetivos são estruturais: de apoio para pesquisa e para extensão, valendo ressaltar que todos dependem da postura política da Instituição de Ensino Superior (IES). Fazem parte do âmbito de escolha e de construção de política participativa, ou seja, são de ordem de decisão e de participação do colegiado de professores, e mestrandos. O apoio subjetivo agrupa condições da Instituição de Ensino Superior (IES), para as práticas pedagógicas. Estas foram apontadas pelos participantes da pesquisa, em especial, quanto a:

- Treinamento, educação continuada, eventos científicos, acadêmicos e culturais;

- Ambiente favorável para a boa relação professor-aluno, professor-hierarquia administrativa (chefe de departamento, coordenação, reitoria, etc. ), pautado na democracia, autonomia e respeito;
- Valorização da atividade do professor;
- Espaço para a discussão no/do coletivo;
- Acesso fácil às instâncias para se tomar as principais decisões acadêmico-administrativas dentro da instituição (chefe de departamento; conselho departamental; coordenação de curso; reitoria; conselho de ensino e pesquisa; mantenedora; conselho da mantenedora);
- Valorização da docência pelo do professor, pela hierarquia, alunos e sindicatos.

Quanto aos apoios objetivos, relaciona-se ao o que a Instituição de Ensino Superior (IES), cria para proporcionar condições materiais aos professores. São estruturas físicas, tais como: salas de aula, biblioteca, laboratório, equipamentos, o número e tamanho das turmas. Essas condições podem estabelecer dificuldades e obstáculos, ou favorecer a qualidade de ensino.

A coexistência entre o apoio subjetivo e o objetivo é imprescindível para o fazer mestrado, que pode ser agrupado em:

- Aplicação de métodos e técnicas de ensino
- A existência de articulação entre pesquisas na graduação e o ensino de pós-graduação, e *stricto sensu*, atendendo à forma de inovação do conhecimento.

As mudanças que os professores mestrados gostariam de realizar no Mestrado Profissional foram as de priorizar as disciplinas no campo de atuação, ter uma seleção criteriosa de professores mestrados; inserir disciplinas voltadas para educação e mudanças na prática de ensino e no método de ensino, sendo estas as representações sociais destes professores. Estas sugestões apontaram para algumas necessidades levantadas pelos próprios professores mestrados, através da autorrevisão dos conhecimentos adquiridos, indicando a necessidade de inclusão de novas metodologias de ensino aprendizagem, que Instituição de Ensino Superior (IES), se supri-las, atenderão aos futuros professores mestrados.

As sugestões apresentadas ressaltaram a necessidade de privilegiar os domínios de conteúdo científicos, seus aspectos epistemológicos e históricos de forma contextualizada, explorando suas relações com o contexto social, econômico, político e não somente centrada na transmissão-recepção. E para

superar as dificuldades dessa formação, os professores mestrandos e futuros professores devem vivenciar pelo menos duas características. A primeira diz respeito ao pensar holisticamente e interdisciplinarmente para agir transdisciplinarmente. Assim, ao adentrar em temas variados para discutir os projetos e orientar tanto na elaboração de trabalho final de curso quanto na possibilidade ou modos de intervenção, atenderá ao objetivo do mestrado profissional de ser interdisciplinar e favorecer a inserção social.

A outra característica refere-se ao ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar projetos, novas metodologias e produtos nas áreas de conhecimento – condição necessária para um programa de pós-graduação *stricto sensu*, independente de ser acadêmico ou profissionalizante.

Encerramos com a mesma vontade de transformação da educação inspirada na ideia vigostskiniana apontada por Facci (2004, p. 177): “[...] o pensamento se desenvolve pelo esforço pelo enfrentamento de problemas, de obstáculos a serem superados”. Eis nossa contribuição intelectual, afetiva, identitária, normativo e sócio profissional.

## Considerações finais

Se os primeiros textos de difusão da nossa proposta de Educação Científica já provocaram curiosidade, esperamos que a sua nova versão possa colaborar com os interessados em ousar algo novo. O estudo originário deste texto partiu da busca respostas a algumas questões, que intrigaram a pesquisadora ao longo de sua trajetória enquanto docente e mestranda de Instituição de Ensino Superior e do Lageres em propor novas formas de coletar dados junto aos sujeitos de modo descontraído e próximo a ideia de evocação livre de respostas. Dificuldades foram muitas, assim como os riscos de isolamento por levantar as fragilidades de um curso numa instituição privada, conflitos internos, medo de não conseguir, que geraram questionamentos que com apoio na orientação foram superados e permitiram a conclusão de uma dissertação e de um livro como produto que aqui sintetizamos para que outros possam se apropriar deste instrumento valioso para os que trabalham com a TRS.

Vale ressaltar que este trabalho só foi possível devido à participação da autora no grupo de pesquisa LAGERES, onde, por meio da discussão entre pares realizou a elaboração deste livro com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa CNPQ. Destaca-se que fazer parte de um grupo de pesquisadores traz um foco de grande valor científico que nos possibilita transcender a alienação nos processos educativos.

As propostas do estudo aqui descritas vão ao encontro das angústias vivenciadas tanto pela autora quanto pelos demais agentes participantes no processo de formação nos cenários de Formação Continuada. De modo geral espera-se contribuir com outros interessados na educação Científica.

Encerramos com a convicta ideia de que o real papel de um orientador de pesquisadores está em ressaltar que o processo de orientação deve ser de ler junto, discutir e produzir numa relação de colaboração entre pesquisador e orientador.

## Referências

- AMARAL, I. A. et al. *Programa e ações de formação docente em graduação Ambiental*. Pesquisas em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, p. 145-167, 2004.
- ANDRADE, Suely Gregori. *Teoria e Prática de dinâmica do grupo: Jogos e Exercícios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3ª ed. Campinas. Papirus, São Paulo, 2004.
- BRASIL. Mestrado no Brasil. A situação e uma nova perspectiva. *INFOCAPES*. Brasília. V. 3 nº 3 – 4, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara do Ensino Superior – C. E. su. Parecer 977/1965, aprovado em 03/13/1065. Define os diferentes tipos de pós-graduação, e informa sobre o contexto histórico e seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. *INFOCAPES*. Brasília, v. 7, nº 3, out/dez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Portaria n 17 da Capes de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o *mestrado profissional* DOU de 29/12/2009 (nº 248, Seção 1, pág. 20).
- \_\_\_\_\_. Portaria número 080, da Capes de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o *reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências*. Unb, Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a *organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa no Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2001, seção 1
- CASTORIADIS, Cornélius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Paz e Terra, São Paulo, 2000.
- CASTORIADIS, Cornélius. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CHAVES, C. E. ; CADE, N. V. ; MONTOVANI; M. F. LEITE. R. C. B. ;SPIRE. C. W. Coping: significados, interferência no processo saúde-doença e relevância para a enfermagem. *Revista Escola de Enfermagem*. USP vol. 34 no. 4 São Paulo Dec. 2000

- DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola*. Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o Aprender a Aprender: Críticas as Apropriações Neo-liberais e Pós- Moderna da Teoria Vigotskiana*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FICHER, Tânia Maria Diederichs. Pós graduação e mestrado profissional: O que há de novo? In *Assembléia do Conselho Latino-Americano de Escola de Administração*, 37. Porto Alegre, Anais, UFRGS, 2002.
- FIGUEROA, Nora Leibovich de; SCHUFER, Marta L. et al. *El "malestar" y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.
- FOLKMAN, S. et al. Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *J. Pers. Soc. Psychol.*, v. 50, n. 5, p. 992-1003, 1986.
- GATTI, A.; BARRETO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294.
- GOLDBERGER, L. ; BREZNITZ, S. *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. New York, Free Press, 1982.
- GRINSPUN, Mi Paura Sabrosa. Educação. *Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- JODELET, D. . In MENIN, Maria Suzana De S. ; SHIMIZU, A. de M. : *Experiência e representações sociais: questões teórico e metodológicas*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.
- JODELET, Denise (Org. ) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 2001.
- LAZARUS, R. S. ; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer, 1984.
- LEWIN, Kurt. *Teoria de Campo em ciência social*. Carolina Martuscelli Bori (trad. ). São Paulo: Pioneira Ed. , 1965.
- LUDKE, Menga (coord. ). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed. :Vozes, 2003.
- NEGRET, Fernando. A Identidade e a Importância dos Mestrados Profissionais no Brasil e Algumas Considerações Para a Sua Avaliação. *Revista Brasileira de Pós Graduação*. CAPES, v. 5, número 10, p. 143 -149, dez. 2008.
- NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (orgs. ). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2006.
- RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. *Revista Brasileira de Pós Graduação*: Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

- SANTOS, Lucíolo. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro:UERJ,1998.
- SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. GT: Trabalho e Educação, n. 09. *Anais ANPED*, 2006. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3089—Int.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2010.
- SPAGNOLO, Fernando. O mais e o menos do mestrado brasileiro. *INFOCAPES*. Brasília, v. 6, n 1. Jan/mar. 1998.
- SPINK, Peter. A formação Acadêmica e a Ciência. Ampliando o debate sobre o mestrado profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 1, n. 3, Set. /Dez. 1997.
- TURRA, C.M.G. ; ENRICONNE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.
- VALLA, Jorge. MONTEIRO, Maria Benedicta. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- VALLE, L. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 185-201, 2003.
- VYGOTSKY. L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,1991
- XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Cadernos Educação Básica. Porto Alegre, Mediação. 2000.



# Estado do Produto: a comunicação nos blogs de Educação Ambiental\*

RHANICA EVELISE TOLEDO COUTINHO\*\*

## Introdução

A Educação Ambiental, enquanto tema emergente, encontra-se deliberada na Lei de Política Nacional de Educação Ambiental nº 9795/99 – PNEA (BRASIL, 1999), onde se contemplam os princípios norteadores imprescindíveis para a formação do sujeito ecológico; e na Constituição, em seu Capítulo VI, Do Meio Ambiente, que define, em seu Art. 225, §1º, VI, a obrigatoriedade de se “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A PNEA delinea suas ações através do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, que consiste em um programa de âmbito nacional, cuja aplicação, execução, monitoramento e avaliação acerca da Educação Ambiental poderão ocorrer a partir de todos os níveis sociais, assim como também nas esferas governamentais. A Educação Ambiental, segundo a EMBRAPA no tópico referente ao Meio Ambiente (2013), pode ser entendida como um instrumento pelo qual “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Os preceitos acima registrados denotam a força que estes determinantes legislativos possuem, de se tornar real, o que torna-se ideal em nossas salas de aula, porém apesar de força determinante, esta questão só se objetiva se os sujeitos tiverem conhecimento, consciência e atitude.

---

\* Trabalho apresentado no GP Comunicação, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade do XIX Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

\*\* Mestre em Ensino de Ciência da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, email: rhanica@oi.com.br

Ao se entender a Educação Ambiental como processo de responsabilidade de todo cidadão, compreende-se daí que a sua propagação se faz essencial. Por igual, a universidade, enquanto lugar do saber, tem a responsabilidade de disseminar a atitude e conhecimentos que promovam a Educação Ambiental. Assinala-se que, se por um lado, “estamos diante de um momento crítico na história da Terra” em razão da fragilidade e interdependência, estamos, também, frente a uma diversidade de estudos e pesquisas (JACOBI, 1999, 2000, 2003; CARVALHO, 2001; MARTINEZ, 2004), que apresentam novas informações acerca do futuro da Terra, com destaque para a perspectiva interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar para se pensar e enfrentar os problemas da sustentabilidade. Assim, a interdisciplinaridade poderá ser um primeiro caminho para o enfrentamento e a superação dos problemas ambientais.

Neste sentido emergiram as questões acerca do Ciberespaço brasileiro e sua relação com a Educação Ambiental: quais são os sites e blogs existentes no Brasil que tratam de assuntos relacionados à Educação Ambiental? Qual a qualidade desses Ciberespaços para o ensino e pesquisa sobre a Educação Ambiental no Brasil? Como é a comunicação visual em prol da Educação Ambiental desses sites? Estes atendem às especificidades de múltiplas dimensões de informação?

Assim, objetivamos descrever a investigação realizada sobre a relação entre o Ciberespaço brasileiro e suas representações acerca de Educação Ambiental. Também visamos expor a estratégia de criação de um blog como portal de difusão de dados e informações diversificadas em forma de textos, imagens, áudios e vídeos sobre a temática, atendendo aos critérios de transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, criatividade e criticidade.

Importa destacar que o presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – MECSMA, no período de 2012 a 2013. Portanto o trabalho foi realizado no período de 18 meses, devido ao uso das Dimensões Novikoff (2010).

A partir da busca em diferentes sites e blogs da Web, numa leitura flutuante (BARDIN, 2004), percebemos a necessidade da existência de um blog que reunisse diversas informações que permitissem o estudo da Educação Ambiental com dados dispostos de formas variadas em textos, imagens, vídeos e áudios. Em síntese, o texto descreve o trabalho de natureza aplicada em prol da Educação Ambiental articulada à comunicação.

## Dimensão teórica

### BREVES DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE

Para se entender a Educação Ambiental é necessário distinguir os conhecimentos acerca desse assunto, com relação a todos aqueles que se encontram imersos nas noções conceituais de meio ambiente. Neste sentido, Reigota (2004) apela para a necessidade crucial de se conhecer as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade, antes de qualquer procedimento em Educação Ambiental. O autor cita que há uma variedade de definições que dependem de interesses científicos, artísticos e políticos, dentre outros. Reigota (2004) define meio ambiente como “ um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais [...] de transformação da natureza e da sociedade” (*Idem*, p. 21).

Entre estas definições, Reigota (KUS *et al.*, 2012) pontua as concepções de três modos, a saber: 1) Antropocêntrico, que diz respeito aos sujeitos que focam sua atenção na utilidade dos recursos naturais para sobrevivência e dispõe destes para garantir melhor condição de vida para si; 2) Globalizante, em que se destacam as relações de reciprocidade entre a sociedade e a natureza, enfocando aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais, compreendendo o ser humano, portanto, como parte do meio e; 3) Naturalista, quando são ressaltados os aspectos da natureza, como se o meio ambiente estivesse voltado apenas para o que é natural.

Reigota (2004) parte do princípio de que a realização da Educação Ambiental não significa o mesmo que o ensino de Ecologia, e que a mesma necessita da articulação dos fenômenos biológicos, físicos e químicos aos econômicos e sociais. O presente trabalho parte do mesmo princípio, já que considera o âmbito social importante no exercício da Educação Ambiental.

A concepção de Educação Ambiental na qual este trabalho está pautado não está vinculada à transmissão simplista de conhecimentos sobre a natureza e processos físico-químicos da mesma, mas sim à possibilidade de práticas sociais mais significativas por parte dos cidadãos. Reigota (2007) aponta que mediante as características pedagógicas, a Educação Ambiental poderá ocorrer em todos os ambientes de aprendizagem, assim como no currículo de todas as disciplinas, surgindo, portanto a demanda pela ampliação da compreensão da Educação Ambiental.

Frente à “formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica”, encontramos Carvalho (2011) acreditando ser este o melhor caminho para a mudança de atitude como um convite à releitura

educativa de um mundo complexo e mutante. A educadora assinala a importância de uma nova forma de Educação Ambiental através de análise crítica, “transformando a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida”. Dentro dessa proposta, o educador se transforma em intérprete/mediador, “tradutor de mundos”. Um provocador que desperta novos olhares sobre o meio em que vivemos e o nosso papel neste contexto.

Outro estudo nesta linha é o de Martias (2012) que aborda a temática da Educação Ambiental no Brasil. Assim como outros autores, ele destaca a dificuldade da veiculação das discussões acadêmicas acerca da Educação Ambiental nas escolas de formação básica. Nesta tônica, Martias acentua a demanda sobre a ampliação da discussão ambiental contínua sendo apontada como estratégia de sensibilização da problemática ambiental. Como resultado, sua pesquisa aponta questões semelhantes a outros teóricos, que destacam o entendimento da crise ambiental como “sintoma da crise da modernidade”, que desponta também a partir de dificuldades sociais, políticas e econômicas.

Tozoni-Reis (2006) se embasa na pedagogia freireana para tratar de “temas ambientais como temas geradores para a Educação Ambiental”, ou seja, estratégias de conscientização acerca da desigualdade social como despertar para a construção de descobertas a partir do saber popular. As descobertas acontecem com base nas experiências das experiências cotidianas dos estudantes, reafirmando a ação-reflexão-ação da pedagogia freireana. Propostas educativas ambientais conscientizadoras podem gerar ações igualmente em prol da conscientização.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A proposta para uma Educação Ambiental Crítica nasce com a intenção de oferecer um reposicionamento da ideia primária acerca da Educação Ambiental. Guimarães (2004, p. 1) destaca “a necessidade de se ressignificar a Educação Ambiental como crítica”, por compreender a urgência da transformação socioambiental necessária à sobrevivência deste planeta. Acredita-se que essa proposta poderá consolidar um novo posicionamento rico em comprometimento, idealismo e sinergia, uma vez que se têm vivido momentos de ampla interação entre o contexto educacional e as esferas socioculturais (CARVALHO, 2011, p. 151). Daí apreendermos que constituída a partir de uma proposta ética, a Educação Ambiental a ser difundida no nosso blog pretende alcançar mudanças reais que conjecturem a necessidade real do nosso ambiente.

Uma proposta de Educação Ambiental demanda intensas transformações no meio educativo, o que gera “ao mesmo tempo, suas virtudes e seu poder de

renovação, bem como as dificuldades intrínsecas à sua implementação nos contextos educativos concretos” (CARVALHO, 2011, p. 151). O entendimento de que a junção entre o meio ambiente e a educação torna-se dinâmico, uma vez que este assunto reflete em todas as áreas, desde a biológica até a humana, demonstra a necessidade de tratar questões como estas de forma interdisciplinar. Carvalho (2011) destaca:

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da ideia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo consenso. Com frequência se dissemina a ideia simplista de que cada vez que estas palavras quase mágicas são inseridas em um projeto ou programa de ação, imediatamente está garantido um campo de alianças e de compreensões comuns a unir todos os educadores de boa vontade desejosos de ensinar pessoas a ser gentis e cuidadosas com a natureza (CARVALHO, 2011, p. 153).

Contudo, para uma Educação Ambiental Crítica, é necessário ir muito além da informação, chegando a uma tomada de consciência capaz de provocar mudanças das simples às grandes ações. Uma questão para um reposicionamento de vida individual e coletiva.

#### COMUNICAÇÃO VISUAL/VIRTUAL

Devido à amplitude e complexidade de informações geradas no Ciberespaço, é necessário dispensar atenção especial ao contexto da comunicação criada a partir desse ambiente. Pensado nesse contexto, nos guiamos a partir da declaração do inventor e empresário Steve Jobs (2003), enquanto CEO da Apple, realizada em entrevista concedida à revista *The New York Times*, na qual afirma que: “[...] design não é somente como o produto se parece. Design é como ele funciona”.

O tema comunicação visual entrelaçada com a virtual consiste em uma proposta desafiadora, uma vez que os números de conteúdos científicos publicados, de acordo com nossa pesquisa discutida no levantamento do nosso corpus, são bem restritos. Assim, buscaremos discutir o tema a partir de alguns artigos que podem dar indícios de possível discussão inovadora dentro da proposta deste trabalho que articula Educação Ambiental no Ciberespaço.

De acordo com Carvalho (2006), a comunicação no Ciberespaço deverá ser clara, objetiva e dispor de mecanismos que facilitem a interação com o seu público. O uso de ferramentas como fórum de discussão, correio eletrônico e

chats, viabilizam a interação. Para que haja maior interação neste ambiente, conforme descrito por Krippendorff (1997), as interconexões não devem ser simples disposições de ícones em uma tela representando o que o computador está executando. Para que haja uma boa interação, deve-se criar um “cenário” onde a comunicação e o design sejam bem planejados a partir das necessidades dos usuários. Para tanto, Silva (2010), aponta que:

Nessa fase do projeto é determinada a lógica de navegação, os posicionamentos dos elementos gráficos e textuais, a estrutura visual das páginas com quantidade de colunas, testeiras, rodapés, a necessidade ou não de áreas de destaque de acordo com a relevância das unidades de informação apontadas no projeto de arquitetura de informação (SILVA, 2010. p. 43).

Sendo assim, o objetivo de um ambiente virtual deverá ser a promoção e a veiculação de informações textuais, visuais e auditivas, que sejam transmitidas a partir de uma organização estruturada, lógica e coerente, conforme critérios definidos de acordo com a identidade e a unidade visual, assim como o posicionamento estratégico do Ciberespaço. Para tanto, é preciso atentar aos detalhes na escolha das cores e fontes tipográficas mais adequadas, respeitando sempre a classe visual da organização dos elementos na tela. Enfim, é a forma de promover, através de uma comunicação visual/virtual planejada, o conforto para o usuário, com um bom design.

Para que o processo de comunicação no Ciberespaço seja eficaz, é necessário compreender as ferramentas e a linguagem adequada para que a comunicação aconteça de maneira eficaz, uma vez que este método consiste em um processo social.

## ESTADO DO PRODUTO

Antes de discutir o estado do produto descrevemos as Tecnologias de Informação e de Comunicação – TICs e as Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação – NTICs. Estas se exprimem a partir da linguagem oral, escrita e digital, a que mais nos interessa estudar. A linguagem digital possibilita de forma inteligível o fomento da informação, comunicação, interação e do aprendizado. Segundo Kenski, as Novas Tecnologias delineiam-se como linguagem associando oralidade e escrita em novos contextos de modo a romper “com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz” (KENSKI, 2007. p. 31).

Atualmente pode-se, a partir de uma visão amplificada, compreender a comunicação e a informação como práticas fundamentais para o exercício do ensino. Carvalho (2010, p. 3) define tecnologia como “o conjunto de técnicas, processo, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínio da atividade humana”, e apresenta três práticas específicas para a aplicação das tecnologias no ensino aprendizagem. A primeira aborda o uso de fontes de dados e informações, a segunda destaca a comunicação e a interação e a terceira, finalmente, a construção de conteúdo.

Vale destacar que as NTICs devem seguir os princípios de acessibilidade, navegabilidade e a funcionalidade. A “acessibilidade” na Web que se descreve nesta dissertação diz da cobertura de acesso as informações e serviços fornecidos via Internet ou utilizando HTML, dados em sites e blogs.

Para desenvolvimento do ensino e aprendizagem a partir das tecnologias de informação deve-se utilizar uma metodologia adequada. Dessa forma, Carvalho (2010, p. 4) sugere a utilização de um navegador como instrumento para minimizar a complexidade desta prática tecnológica em que a estratégia de ensino e aprendizagem tenha uma relação ou interação com as TICs seguindo três eixos: utilização de bases de dados e informações; comunicação e interação; e construção de conteúdo.

Em relação à acessibilidade, devemos pensar as possibilidades de estabelecimento de relações estreitas com os usuários, bem como questões como tamanho e facilidade de acesso. As diretrizes de acessibilidade têm diferentes focos, segundo a FiveCom, a percepção “trata de benefícios relacionados à apresentação do conteúdo, da informação”. Deste modo a preocupação é com elementos gráficos, sons, imagens, multimídia e equivalentes. Portanto a percepção avalia se o conteúdo apresentado é de fácil compreensão para qualquer tipo de usuário, bem como se há compatibilidade, ou seja, se atende a necessidade de utilização das informações e se são compatíveis com o modelo proposto pelo eMAG.

A “navegabilidade”, para a FiveCOM, diz da capacidade do site em relação à interface, possibilitar ao usuário chegar, com facilidade, ao seu destino da maneira mais eficiente possível. Também corresponde à qualidade da estrutura no acesso ao conteúdo das informações. A “funcionalidade” ou atividade a ser realizada no ambiente virtual é a tarefa disponibilizada no ambiente para ser cumprida.

Entre as funcionalidades de um sistema podemos destacar: postar e comentar fotos; enviar e receber recados, postar depoimentos e mensagens; criar e divulgar comunidades; adicionar imagens, vídeos e aplicativos; entre inúmeras outras.

As funcionalidades podem ser levantadas pela análise do ciclo de vida do ambiente virtual e dos links disponíveis. O nome atribuído a uma funcionalidade, geralmente, é formado pela combinação de um verbo e um substantivo. O substantivo é normalmente o nome de uma entidade de dados ou atributo. Por exemplo: Enviar Mensagem, e Postar Imagem etc.

De modo geral, esclarecemos que após a pesquisa de Localizador-padrão de recursos, ou seja, *Uniform Resource Locator* (URLs), foram estabelecidos, para análise dos indicadores eletrônicos de sites e blogs, os critérios para análises dos princípios de funcionalidade, interatividade, usabilidade e navegabilidade contidos nestes Ciberespaços.

Para a realização do “estado do produto” percorremos quatro etapas. A primeira constitui-se de levantamento de sites de blogs no Google, tendo como critério para delimitação a busca seguindo uma ordem decrescente da página 50 deste espaço até a página 1 (um). Essa delimitação se justifica em razão do dinamismo e atualização automática dentro do Google, noutras palavras, a escolha do corpus do produto foi priorizando a atualidade do ambiente pesquisado. Para delimitar o corpus da nossa pesquisa usamos como indexadores de busca no site de busca do Google os termos “sites educação ambiental” e “blog educação ambiental”.

A pesquisa foi realizada num curto espaço de tempo. Iniciamos nossa busca a partir da página de número 50, sugerida no Google e prosseguindo em ordem decrescente até a página de número 1. Como o Ciberespaço consiste em um ambiente dinâmico, tal ação possibilitou demarcar um recorte que contemplasse os sites ou blogs mais procurados que, geralmente, ficam na página 1. Após cada site ou blog selecionado, fizemos um *print* (cópia da imagem) da tela e inserimos em um documento com a identificação do endereço eletrônico e a data de acesso. Criamos dois documentos, sendo um apenas com a busca a partir do indexador “site educação ambiental” com um total de 193 elementos encontrados e outro a partir do indexador “blog educação ambiental” com um total de 30 itens encontrados. Vale ressaltar que no momento da categorização deste corpus identificamos alguns elementos que não tinham relação com a pesquisa, como sites de eventos e corporativos, que após essa identificação ficaram isentos desta categorização.

Na segunda etapa, foram definidos dois indexadores de busca, sendo o primeiro “site educação ambiental” e o segundo “blog educação ambiental”. Vale pontuar que mesmo com os indexadores bem definidos em relação a sites, encontramos como resposta desta busca “blogs”, assim como o contrário.

Na terceira etapa foi realizando um “*print screen*” que consiste em uma tecla de atalho de teclado, que quando utilizado no Windows registra a imagem



aberta na tela do computador ou parte dela e a captura semelhante a uma fotografia. Ao usar o “*print screen*” a imagem fica na memória do computador e é só abrir um documento (*word*, *ppt*, outro) e colar. Após o “*print screen*” da imagem selecionada em um documento do *word*, colocamos abaixo o endereço eletrônico da imagem juntamente com a data da pesquisa. As etapas acima citadas geraram dois arquivos em mídia que foram impressos e encadernados para a análise. O arquivo nomeado de “*Corpus Blogs e Sites*” gerou um total de 205 imagens.

Na análise deste material foram criadas três “categorias”, sendo elas: grande, média e pequena. As grandes categorias foram denominadas de “Identificação”; “Arquitetura do Ambiente”; “Características do Ambiente Virtual” e; “Abordagem do conteúdo acerca da Educação Ambiental”. As categorias foram geradas a priori, sendo que outras emergiram dentro das médias categorias em razão da análise realizada *just in time*. Isto ocorreu no momento da análise da grande categoria “Identificação” que só tinha as pequenas. Percebemos a necessidade uma média categoria que melhor distribuíssem as pequenas. Assim, criamos as médias categorias denominadas de “numérico” e “nominal”, conforme o quadro 1.

*Quadro 1. Identificação*

ANÁLISE DE SITES E BLOGS por Coutinho e Novikoff – Parte 1					
Grande Categoria	“Identificação”				
Média categoria	Numérico	Nominal			
Pequena categoria	Código	Descrição	Endereço Eletrônico	Nome	Responsável

Como segunda grande categoria, propusemos o item “Arquitetura do Ambiente Virtual”, que acomoda as médias categorias: “acessibilidade”, “navegabilidade” e “funcionalidade”, que podem ser descritos a partir da pequena categoria como “bom” ou “ruim”. Ainda na mesma grande categoria temos a média categoria “Formas de Apresentação” que pode ser “estático” ou “dinâmico”. A terceira grande categoria, denominada de “Características do Ambiente Virtual”, apresenta as características deste ambiente e dispõe das “médias categorias” seguidas das respectivas “pequenas categorias”.

Como última grande categoria, apresentamos proposta para a “Abordagem do conteúdo acerca da Educação Ambiental” que foi subdividida em duas categorias médias, denominadas de “Reigota” e “Lefebvre”. Após a criação

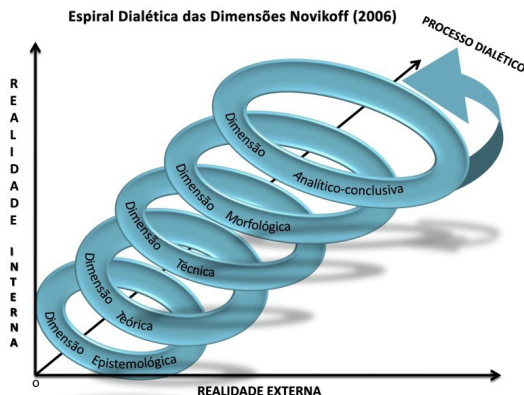
da tabela, seguida da inserção dos dados coletados, foi realizada a tabulação dos dados, que aqui são apresentados pelos limites deste artigo.

## Dimensão técnica: método de estudos

Novikoff (2010, p. 13) pontua que a pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007, p. 35) é aquela “em que o pesquisador configura os conhecimentos pautando-se nos significados diversos das experiências individuais ou sociais e historicamente construídos.” Assim, o pesquisador procura apreender e compreender algum tipo de fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí apresenta sua interpretação. Portanto, não enumera nem mede eventos, bem como não se prende a instrumental estatístico para suas análises. A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica que não tem modelo pronto, mas que é construída através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento, conforme Bardin (2004, p. 31). A análise de conteúdo se realiza em três momentos, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Em síntese, para a análise dos blogs e sites, foi tratado nas Dimensões Novikoff (figura 2) onde criamos as categorias a partir do conteúdo existente nestes lócus e sob a luz das características de acessibilidade, navegabilidade e a funcionalidade apontadas na teoria anteriormente apresentada, em especial as representações apontadas por Lefebvre com a leitura da comunicação Visual/Virtual e a interação nestes ambientes, conforme descrito por Krippendorff (1997) e Carvalho (2010). Assim, organizamos a pesquisa didaticamente passando por cinco etapas: epistemológica, teórica, técnica, morfológica e analítico-conclusiva.

Figura 2: Dimensões Novikoff



Como uma primeira tarefa das dimensões, é feito um levantamento do Estado do Conhecimento, mas neste artigo este é suprimido devido ao limite textual do mesmo. Na dimensão epistemológica, na primeira etapa, é eleito o objeto de estudo e para isto se faz o delineamento do Estado do Conhecimento. Aqui a primeira tarefa consiste em buscar em periódicos e/ou no banco de tese e dissertações da CAPES para conhecer o que a academia, representante da produção e transmissão de conhecimento, vem desenvolvendo. Vale apontar que neste texto os dados desta primeira empreitada apresentam-se na dimensão morfológica.

A dimensão teórica destina-se à revisão da literatura. Nesta etapa, é importante verificar a delimitação do tema para tratar apenas teorias, conceitos e métodos atinentes ao objeto de estudo, sem estender ou esvaziar o sentido do mesmo. A dimensão técnica destaca a opção metodológica de um estudo. Neste trabalho corresponde a uma técnica qualitativa que apresenta o resumo de dissertação anteriormente citado que estruturou um rico *corpus* para tipificar atributos desconhecidos do objeto de estudo (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, *in* BAUER; GASKELL, 2002), ou seja, de blogs e sites relacionados à Educação Ambiental. A dimensão morfológica consistiu na etapa onde são apresentadas as análises estatísticas e resultados dos dados coletados via diversos instrumentos de coleta.

Tabela 1 - Tabela Analítica de Sites e Blogs de Coutinho e Novikoff

Identificação	Arquitetura do ambiente virtual		Características do Ambiente Virtual										Análise da abordagem do conteúdo acerca da Educação Ambiental	
	Numerico	Nominal	Accessibilidade	Navegabilidade	Funcionalidade	Formas de Apresentação	Tipologia (fontes gráficas/letras)	Cores do ambiente virtual	Qualidade das imagens	Relação do Texto com a Imagem	Qualidade dos áudios/vídeos	Atualização	Fontes de consulta	Reigota
%	Código	Descrição	Boa	Ruim	Ruim	Dinâmico	Clara	Quente	Inexistente	Com Afinidade	Atualizado	Não Científica	Reigota	
	Endereço Eletrônico	Nome	Boa	Boa	Boa	Estático	Poluída	Fria	Com Afinidade	Desatualizado	Acadêmico	Antropocêntrica	Lefebvre	
	Responsável		Ruim	Ruim	Ruim				Sem Afinidade	Sem Informação	Globalizante	Naturalista		
									Inexistente	Científica	Política	Científica		
									Boa	Política	Mundana	Comercial		
									Ruim	Estética	Estética	Filosófica		
									Inexistente	Filosófica				

Fonte: Dissertação de mestrado.

A dimensão analítico-conclusiva é a etapa na qual se articulam, discutem e estabelecem nexos entre os dados levantados e a teoria. Como parâmetros de análise dos sites e blogs pesquisados criamos o que estamos denominando de “Tabela Analítica de Sites e Blogs de Coutinho e Novikoff” (Tabela 1).

A análise destes sites e blogs foi realizada em conformidade com seis categorias, sendo elas: Identificação (Código, endereço eletrônico, nome e responsável); Arquitetura do Ambiente (Acessibilidade: boa/ruim, Navegabilidade: boa/ruim); Funcionalidade: boa/ruim; Textual em PDF; Design (Tipologia: clara/poluída); Cores: quente/fria; Qualidade das imagens: boa/ruim/não possui imagens; Relação do texto com a imagem: com afinidade/sem afinidade; Qualidade dos vídeos/áudios: boa/ruim/não possui vídeos/áudios; Atualização: atualizado/desatualizado/sem informação; Fontes: científica/não científica/ acadêmica; Abordagem do conteúdo de Educação Ambiental sob a luz de Reigota: antropocêntrica/globalizante/naturalista); representações sob a luz de Lefebvre: científica / política / mundana / comercial / estética / filosófica. Estas podem ser abertas conforme a releitura das categorias.

Em relação ao produto, esclarecemos que este, segundo Novikoff (2012) pode ser de três modos, a saber: a) *a priori* e, assim ser apresentado e testado para posterior avaliação; b) *just-in-time*, ou seja, ser desenvolvido no decorrer do estudo de modo dialético e, portanto, não é testado, mas emerge como pressuposto embasado de discussão teórico-empírica e, c) *a posteriori*, ser elaborado após o trabalho de análise de dados coletados em pesquisa que possam fundamentar ou justificá-lo. No nosso caso, o produto foi na categoria *just-in-time*.

## Dimensão morfológica

Neste tópico são apresentados os resultados do estudo acerca do “estado do produto”. Este é um termo adotado por nós com base no relatório de OSLO (BRASIL, 2004). O Manual de Oslo nos apresenta definições, critérios e classificações relevantes para os estudos de duas das categorias de Schumpeter sobre produtos e processos como “novos” e “aprimorados”, detalhando critérios bem detalhados para estabelecer a categoria de “novo para a empresa” e, assim, atender às recomendações sobre difusão. O termo “produto” é usado para cobrir tanto bens como serviços. Desta forma, um produto tecnologicamente novo é “um produto cujas características tecnológicas ou usos pretendidos diferem daqueles dos produtos produzidos anteriormente. [...] podem basear-se na combinação de tecnologias existentes” (BRASIL, 2004, p. 55). Portanto, um produto tecnologicamente aprimorado é um produto existente “cujo

desempenho tenha sido significativamente aprimorado ou elevado” (*Idem*, p. 56). Entre os exemplos de Inovações TPP, temos a “criação de websites na Internet [...] onde novos serviços como informações sobre produtos e várias funções de apoio podem ser entregues aos clientes gratuitamente” (*Idem*, p. 57).

## Dimensão analítico-conclusiva

Nesta dimensão faz-se o entrelaçamento entre os dados e a teoria discutida na dimensão teórica.

### RELAÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO COM O ESTADO DO PRODUTO E A TEORIA

Pelo exposto anteriormente sobre o “Estado do Conhecimento”, observado nas dissertações profissionalizantes da CAPES, o tema Educação Ambiental entrelaçado com a tecnologia não discutiram o Ciberespaço. Outro aspecto que nos chama a atenção foi o fato de que dos nove trabalhos encontrados a maioria foi da região sudestes e um do Centro Oeste. Assim, cinco são de São Paulo; um do Paraná; um de Santa Catarina; um do Rio Grande do Sul e; um do Distrito Federal. Nenhum trabalho foi realizado por uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, assim como por nenhuma IES das regiões norte e nordeste.

O cenário acadêmico descrito acima se aproxima do cenário virtual, onde 65% dos “Ambientes Virtuais” têm conteúdo não científico, sendo 35% com conteúdo científico e acadêmico.

Os estados do conhecimento e do produto vêm ao encontro das ideias de Martias (2012), que acentua a urgência na demanda sobre a ampliação da discussão ambiental contínua como estratégia de sensibilização e superação do “sintoma da crise da modernidade”. Noutras palavras, a superação da crise da modernidade agravada por problemas sociais, políticos e econômicos deve ser pauta de estudos e pesquisas que gerem novas práticas.

Para tal feito vale retomarmos Tozoni-Reis (2006) e discutirmos a Educação Ambiental crítica e emancipatória, ou seja, a apropriação de conhecimentos “de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, voltados para a construção de sociedades sustentáveis.” (TOZONI-REIS, 2006, p. 1)

A “Arquitetura do Ambiente Virtual” como segunda grande categoria é um dos elementos que sustentam com a dinamicidade pontuada acima. Portanto, ao analisarmos esta categoria, observamos que “Acessibilidade” e a “Navegabilidade” são de boa qualidade, como visto na dimensão morfológica.

No entanto, a “funcionalidade” apresenta-se com uma qualidade do tipo “ruim” (59%).

Se buscarmos as diretrizes de acessibilidade como elementos gráficos, sons, imagens, multimídia e equivalentes (FiveCom, 2013), veremos que muitos dos ambientes estudados são bons (66%) e a “navegabilidade” ou seja, a capacidade do site em relação à interface, 51% não atendem ao critério de “funcionalidade” que se preocupa com a realização da tarefa de modo ágil. Tal dificuldade de funcionalidade leva o usuário a desistir da busca/ambiente.

A “Forma de Apresentação” dos ambientes virtuais, apesar de 98% serem dinâmicos, 2% se apresentaram estáticos, ou seja, não abrem além da primeira página. A grande categoria “Características do Ambiente Virtual” denotou a “tipografia” do tipo “clara”, facilitando o entendimento e 24% dificultando. Já as “cores” são “frias” (77%) e somente 23% “quentes”. Esta configuração sinaliza um uso adequado da distribuição das “características” deste ambiente.

Neste sentido, podemos entender que a comunicação no Ciberespaço pesquisado é clara e objetiva, como sugere Carvalho (2006). Entretanto, a disposição dos mecanismos facilitadores da interação entre o ambiente e o seu público proporcionado pelo critério de “funcionalidade” ainda é precário.

A relação entre imagens e texto, observamos que as primeiras são boas (67%) e com 69% com afinidade. Já em relação à existência de imagens, 21% não têm imagens que possam ajudar na acessibilidade do conteúdo. Também, vale destacar que o uso de “áudios e vídeos” é inexistente (82%). Tal observação nos leva a pensar numa possível discussão futura, considerando que nosso estudo sofreu um corte temporal e de conteúdo, por opção das autoras que percebem a necessidade de discutir o tema em outro espaço.

Em relação a “Atualização” dos ambientes, apesar de 59% serem atualizados, 34% são desatualizados e 7% sem informação desqualificando o conteúdo dos mesmos, conforme nos ensina Lévy (1999) que o Ciberespaço tem como configuração principal “a criação coletiva de ideias, mediante a cooperação intelectual”. Isto equivale a atualização constante.

Na abordagem do “conteúdo acerca da Educação Ambiental” observamos a tendência “globalizante” (84%), que conforme nos descreve Reigota, compreende o homem como parte do meio, destacando as relações de reciprocidade entre a sociedade e a natureza e focaliza os aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. E somente 14% sendo “antropocêntrica”, quando são ressaltados os aspectos da natureza, como se o meio ambiente estivesse voltado apenas para o que é natural e 2% “naturalista”, ou seja, são ressaltados apenas os aspectos da natureza para pensar o meio ambiente. A perspectiva apontada nos Ambientes Virtuais estudados é salutar, uma vez

que estão voltados para uma “formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica”, conforme Carvalho (2011) acredita ser necessário para se pensar a Educação Ambiental.

Os ambientes, apesar de denotarem uma perspectiva globalizante, ainda não favorecem reflexões nascidas a partir da construção de análises críticas acerca da evolução da Terra e inibe discussões sobre interdependência e a fragilidade do planeta, conforme sugerido pela “Carta da Terra”, uma vez que o conteúdo ainda não é científico.

O exposto acima apresenta diferentes representações na perspectiva de Lefebvre. Os ambientes se representavam de modo distinto e com mais de uma representação. Mas a representação de maior força foi a representação “comercial”, com 34% dos ambientes. As outras representações foram diluídas em “política” (22%), destacando os elementos do poder público e organizações não governamentais; “mundana” (21%), aparecendo o saber comum, “não científico”; a representação “científica” (14%) marcada por artigos científicos; “filosófica” (9%) apontando aspectos educacionais relacionados à produção de conhecimento; as representações “estéticas” com 1% de criação artística.

Entendemos que todos os ambientes deveriam ter mais de uma representação para atender ao objetivo de provocar a consciência dos homens em relação as suas atribuições enquanto seres vivos que deverão viver em sinergia com todos os seres deste planeta. Acreditamos que uma representação calcada na filosofia atenderia uma Pedagogia próxima ao que Foucault (2008) afirma sobre o discurso basilar “conjunto de enunciados nos quais os saberes se organizam, em uma determinada época, como épisteme e define em cada cultura as condições e possibilidades de qualquer conhecimento”.

Outro aspecto a ser ressaltado é a emergência da interdisciplinaridade nos Ambientes Virtuais com foco na educação Ambiental. Somente esta característica poderá “religar as fronteiras entre saberes” (JAPIASSU, 1976), e resolvermos as questões emergentes de uma Educação Ambiental Crítica e globalizante. Daí nossa proposta como produto – criação de um blog com estas características.

A partir da pesquisa de sites que hospedam informações sobre Educação Ambiental, percebemos a necessidade de selecionar e categorizar as informações extraídas de blogs, sites, vídeos, podcast, banco de dissertações e artigos e divulgação de eventos para difusão científica, distribuindo-as a partir de três dos seguintes níveis de ensino: Educação infantil, Educação Básica e Ensino Superior, com uma identidade visual e literária de acordo com a sua categoria, assim como critérios de avaliação fundamentados na pesquisa para o ensino, como regra de inclusão neste blog.

## Conclusão

A pesquisa realizada sobre a Educação Ambiental no Ciberespaço brasileiro e suas representações nos permite inferir sobre os resultados alcançados que a relação entre o estado de um produto nesta temática está por ser feita. O termo cunhado na dissertação de Coutinho (2013) é resgatado e tratado neste artigo sobre o “estado do produto” a partir da análise das características de diferentes blogs e sites. Assim, o estudo nos permitiu sinalizar criticamente sobre os layouts de agradabilidade pela predominância de cores frias nos ambientes virtuais pesquisados, o que confirma a utilização destas cores frias como o azul e o verde em ambientes que apresentam temas ligados à natureza e meio ambiente.

No entanto, visibilizamos a contradição entre a boa “Acessibilidade” e a “Navegabilidade”, deixando uma lacuna por não serem “funcionais”. Daí, assinalarmos a importância do planejamento de toda infraestrutura de um ambiente virtual. Outro aspecto físico contraditório em relação à “funcionalidade” de nosso objeto de estudo, é que embora a comunicação no ambiente pesquisado denote ser clara e objetiva não é fácil acessá-las ou fazê-las “abrir”, portanto, os ambientes ainda falham nesta característica funcional.

Embora na maioria dos ambientes pesquisados seja destacada a qualidade referente às imagens apresentadas, vale observar a falta de crédito dessas imagens, diria até que falta também banco de imagens livres que tratem desse assunto, ficando aí sugestão para novos trabalhos.

Quanto aos vídeos e áudios pudemos observar que são pouco explorados.

Um dado preocupante é a atualização destes ambientes, embora apresentem um percentual acima da média de ambientes atualizados; como se tratam de espaços de interação constante não deveria haver espaços desatualizados.

Quanto à análise sobre o conteúdo acerca da Educação Ambiental, a tendência globalizante se destaca. Fato positivo, se considerarmos que é vital destacar esta perspectiva em que o homem e a sociedade fazem parte da natureza. Neste sentido, encontramos boas perspectivas do uso deste espaço para fomento do ensino e pesquisa, mas ainda falta a “funcionalidade”.

Com relação às representações percebe-se claramente a necessidade e emergência no incentivo a pesquisa acadêmica, uma vez que a representação “comercial” encontra-se em maior forma, o que reforça o neoliberalismo que incentiva o capitalismo, o consumismo, e contradiz os princípios de uma educação ambiental crítica e globalizante. A urgência da produção de conteúdo científico acerca desse assunto é tão nítida quanto à necessidade do uso do espaço virtual como veículo de comunicação, para a multiplicação desses



conhecimentos para todos os níveis ensino. O incentivo a utilização do Ciberespaço poderá reduzir essa lacuna.

A ampliação dessa discussão a partir do Ciberespaço poderá de forma estratégica potencializar e ampliar as possibilidades de enfrentamento desse momento crítico em que vivemos. Acreditamos que tal discussão possibilitará ao usuário a apropriação destes conhecimentos a partir da discussão de uma Educação Ambiental crítica de forma acessível e dinâmica.

De modo geral, entendemos que para um processo de comunicação eficaz no Ciberespaço é necessário apresentar além de uma arquitetura. Torna-se essencial compreender as ferramentas e a linguagem adequada para que a comunicação aconteça de maneira eficaz, uma vez que este método consiste em um processo social.

Esperamos que o produto proposto possa contribuir de forma pioneira, servindo de exemplo para novas possibilidades de difusão do conhecimento, da pesquisa, mesmo que seja com outra temática, mas que esse modelo sirva de referência.

## Referências

- BAUER, Martin.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ª ed. Pedrinho A. Guarechi (Trad). Petrópolis: Editora: Vozes, 2003.
- BRASIL. *Carta da Terra Brasil*. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>>. Acessado em maio de 2013.
- BRASIL. *Lei nº 9. 795, de 27 de abril de 1999*: dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 28 de abril de 1999.
- BRASIL. *Manual de Oslo*. Proposta de Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento Departamento Estatístico da Comunidade Europeia. Paulo Garchet (trad. ). Editora: FINEP, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. Brasília, 2005.
- CARVALHO, Ana Amélia A. (2006). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. *Cadernos SACAUSEF*, n. 2, Ministério da Educação, 55-78.
- CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

- \_\_\_\_\_. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a Educação Ambiental*. Disponível em: <[www.isabelcarvalho.blog.br/pub/capitulos/psico\\_social.pdf](http://www.isabelcarvalho.blog.br/pub/capitulos/psico_social.pdf)> Acesso em 20 de março de 2012.
- CRESWELL J. W. *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, Maria I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.
- DIAS, G. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 6ª edição. São Paulo: Gaia, 2002.
- EMBRAPA - Cf. Centro Nacional de Pesquisa de Monitoramento e Avaliação de Impacto Ambiental - Embrapa Meio Ambiente. Disponível em: <[www.cnpma.embrapa.br/projetos/index.php3?sec=eduam:::98](http://www.cnpma.embrapa.br/projetos/index.php3?sec=eduam:::98)>. Acessado em 22/02/2013.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Luiz Felipe Baeta Neves (Trad. ). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à práticas educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.
- JACOBI, P. *Cidade e meio ambiente*. São Paulo: Annablume, 1999.
- \_\_\_\_\_. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 118. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 189-205.
- \_\_\_\_\_. *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro. FGV. 2000.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- JOBS, Steve. CEO da Apple, em entrevista para a revista The New York Times, novembro de 2003.
- KRIPPENDORF, K. Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización. In: PAKMAN, M (Org. ). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La presencia y La Ausencia: contribución a la teoria de las representaciones*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Por uma antropologia do Ciberespaço. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 2000.

- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O Que É O Virtual?.* São Paulo, Editora 34, 1996.
- MACHADO, Gláucio José Couri (org.). *Educação e Ciberespaço*: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus. 2010.
- MARCATTO, Celso. *Educação ambiental: conceitos e princípios*. Belo Horizonte: FEAM, 2002.
- MARTIAS, Vandeir Robson da Silva. *Redes sociais e tecnologia: a disseminação da informação ambiental no Ciberespaço*. III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – III SENEPT 2012. CEFET-MG. 2012.
- MARTINEZ, Paulo H. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. In: Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos. *Revista Brasileira de História*. ANPUH/FAPESP N. 48, jul-dez, 2004.
- NOVIKOFF, C. (orgs.). Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. e \_\_\_\_\_. *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.
- MECSMA – Mestrado Profissional e Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Unifoa – Centro Universitário de Volta Redonda. Rio de Janeiro. 2012.
- REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos 292.
- \_\_\_\_\_. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Set. /Dez. 2006, n. ° 19, v. 6.
- SILVA, Cláudia Souza e. Design para web: Por onde andamos e para onde vamos. *ARCOS DESIGN – vol. 5, n° 2 – Dezembro 2010*.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110. Editora UFPR 93. 2006.



# Algumas representações sociais sobre o tabagista na perspectiva dos profissionais do PSF/ESF/SF

SÔNIA CARDOSO MOREIRA GARCIA\*

## Introdução

O presente artigo trata das representações sociais do tabagista para profissionais de PSF/ESF/SF, considerando a emergência de novos estudos favorecedores de intervenções pragmáticas no enfrentamento da doença com adoção de estratégias de adesão para tratamento e cessação do vício do tabaco.

No mundo, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), um terço da população adulta fuma, ou seja, há na Terra 1,2 bilhão de fumantes, surgindo, assim uma epidemia de tabagismo. E como um dos fatores de risco mais importantes para as Doenças e Agravos Não-Transmissíveis (DANT), o tabagismo é a principal causa de óbitos e enfermidades no Brasil, com aproximadamente 20 milhões em 2007 (IGLESIAS, et al., 2007) e 24,6 milhões em 2008 (BRASIL, 2011). O número de fumantes reduziu, mas ainda continua sendo um agravo à saúde dos brasileiros.

Ao tomarmos os dados do Instituto Nacional de Câncer (INCA) relativos ao ano 2008, em que, no Brasil, 200 mil mortes anuais são causadas pelo tabagismo; 16% da população brasileira adulta é fumante; a concentração de fumantes é maior entre as pessoas com menos de oito anos de estudo do que entre pessoas com oito ou mais anos de estudo; o cigarro brasileiro é o 6º mais barato do mundo; cerca de 8% dos gastos com internação e quimioterapia no Sistema Único de Saúde são atribuídos a doenças relacionadas ao consumo do tabaco e; que somente com estes dois procedimentos, o governo gasta R\$ 338,6 milhões para tratar doenças relacionadas ao vício, afirmamos a importância do tema para projetos que visam uma resposta pragmática para o enfrentamento da doença.

---

\* É Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás dos Montes do Alto Douro em Portugal, Professora e Supervisora de Medicina e Humanidades do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES.

Ao fazermos um corte histórico entre o surgimento do tabaco e seus primeiros relatos científicos, observamos que foi a partir da década de 1960, após mais de três milênios que o homem começou a relacionar o cigarro ao adoecimento do fumante de modo científico e com mais rigor ético. Assim, os estudos científicos tem favorecido a luta contra este vício milenar.

Atualmente existem inúmeros trabalhos comprovando os malefícios do tabagismo à saúde do fumante e do não fumante, mas que se encontra exposto à fumaça do cigarro (BRASIL, 2011). Ao passar dos anos e em um processo de constatação dos malefícios do cigarro, lenta e progressivamente, patologias respiratórias, vasculares, oncológicas e muitas outras foram sendo relacionadas ao tabagismo que, de elegante, vai se tornando inimigo público em vários países Malbergier (2006).

No Brasil, foi a partir da década de 1970 que se tornaram mais evidentes as manifestações organizadas para o controle do tabagismo (BRASIL, 2001). O programa de controle do tabagismo é uma estratégia preconizada pelo Ministério da Saúde e que propicia a recuperação do estado de saúde dos fumantes com comprometimentos advindos do vício, bem como a prevenção do início do uso do tabaco e de seus derivados nas diversas faixas etárias.

Em março de 2010, a partir do protocolo preconizado pelo Ministério da Saúde, foi implantado em Resende o Programa Municipal de Controle do Tabagismo (PMCT). Desde então foram atendidas, aproximadamente, 4.148 pessoas usuárias do tabaco e de seus derivados e o índice médio de cessação deste Programa é de 72%. O citado programa funciona de forma descentralizada, onde as Unidades de Saúde da atenção primária são as principais portas de entrada para o acesso ao tratamento. Além delas, algumas Unidades Mistas e Policlínicas possuem equipes capacitadas e com grupos implantados. Assim, temos um total de, aproximadamente, 28 pontos de atendimento do referido programa.

Frente a nossa vivência experienciada (JODELET, 2003) durante três anos de atuação como coordenadora do PMCT em Resende, evidenciamos um comprometimento na adesão dos usuários ao tratamento, considerando que entraram desde 2010, um total de 4.148, sendo que destes 72% conseguiram romper com a doença. Acreditamos, pois que esta dificuldade em superar o tabagismo, ou seja, alcançar a cessação esteja associada, entre outras causas, às questões subjetivas. Assim, questiona-se sobre as representações sociais dos profissionais das PSF/ESF/SF acerca do tabagismo e como estas interferem na adesão do usuário do tabaco ao tratamento oferecido.

O objetivo deste artigo é apresentar o estudo realizado acerca das representações sociais de tabagistas para profissionais do PSF/ESF/SF de diferentes

especialidades em Resende no estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de contribuir na discussão do tema. Neste sentido, partiu-se do pressuposto de que as representações sociais que os profissionais da saúde manifestam no processo de tratamento junto ao tabagista inferem na adesão do tratamento e no seu resultado. Daí estudou-se o problema a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1979, 2003). E considerando que as representações sociais se manifestam tanto pela linguagem como por imagens (MOSCOVICI, JODELET, 2003; VALA, 2004), optamos para o estudo empírico, por estas duas formas de manifestação dessas representações.

Enfim, entendemos que as representações sociais, como salienta Arruda (2008), podem ser refeitas e reconstruídas. Diante disso, percebe-se, portanto, que não só se está diante de forças poderosas e instigadoras de condutas anunciadas nos modelos de representações que foram aprendidos e apreendidos, mas, também, se está lidando com a força representacional emanada do próprio profissional, que em muitos casos, mesmo através do não dito, ignora o poder de sua visão do outro e do seu discurso na reconstrução de suas representações sobre o vício e a dependência, dificultando o tratamento do tabagismo.

## Metodologia

Para dar razão e atingir o proposto, pautamo-nos nas Dimensões Novikoff (2006; 2010) enquanto caminho metodológico. Esta trajetória nos permite entender o processo político e científico do nosso trabalho. Político na mesma compreensão que Habermas descreve e que Novikoff nos lembra.

[. . .] pesquisa é sempre também fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare neutra. Não se reduz a fenômeno político, mas nunca o desfaz de todo. Por isso vale dizer: sabemos mais o que interessa. O que explica, em parte, por que conhecemos muito mais como não mudar, já que a produção de conhecimentos está nas mãos de privilegiados. O desconforto pode ser gigante, quando se descobre, por exemplo, que a pesquisa social sobre pobreza cresceu muito, mas nada tem a ver com sua debelação. É difícil, talvez impossível, estabelecer uma correlação positiva entre o conhecimento da pobreza e o seu enfrentamento prático, embora não fosse impróprio constatar o inverso (HABERMAS, 1982, p. 14 *apud* NOVIKOFF, 2010, p. 214).

Ao entender como pressuposto que a Teoria das Representações Sociais nos permite compreender o pensamento social, ou seja, as representações sociais ou senso comum de um determinado grupo social, acredita-se que a investigação destas possibilita a identificação da forma como os profissionais da PSF/ESF/SF compreendem o tabagista. Neste sentido, as representações sociais enquanto fenômeno, ou seja, tudo aquilo, seja sensação, sentimento ou ideia, que está presente na mente, seja registro na realidade ou da imaginação, merecem ser estudadas (SANTAELLA, 1983). Representações sociais podem ser observadas por diferentes linguagens. Optamos pelo texto e o desenho, que possibilitam analisar dois processos: primeiro, compreender a subjetividade; segundo, pensar formas de intervenção.

A técnica do desenho eleita como metodologia neste trabalho de pesquisa deu-se pela sua potencialidade lúdica e informal de tratar um tema, aspectos relevantes para se compreender o desenho, sob a luz da Psicologia (BLEGER, 1975; KAES, 1976; AIELLO-VAISBERGER, 1995). O desenho, segundo Atkison (2008), define como uma prática semiótica, tanto quanto para Barthes (2002), assinalando valor enquanto modo de transcrição gráfica de uma imagem mental que nos permite compreender a imagem consciente e inconsciente (latente) do grupo. Segundo Penn (2002 in BAUER; GASKELL, 2003) Barthes (1972) vem trazendo uma nova leitura e compreensão dirigida à análise de imagens num processo inverso ao estabelecido por Saussure (1915, *apud* PENN, 2002) na linguística. Neste sentido, vemos as imagens, objetos e comportamentos significando, mas não de forma independente e sim, vinculado à linguística, onde a imagem ancora-se no texto que a acompanha. A recomendação é que se utilize tal análise, segundo Penn, como pontua Barthes (1972), uma descrição pragmática.

Neste caminho é que se evidencia a diferença entre linguagem e imagem, onde a imagem é, geralmente, passiva de inúmeras interpretações e assim, o texto a acompanha no sentido de dar-lhe sua única mensagem.

O estudo foi destinado aos profissionais da PSF/ESF/SF que tratam de tabagistas no Estado do Rio de Janeiro, os quais foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo o mesmo sido assinado por cada um dos profissionais. Procurou-se saber deles o que conhecem sobre o tabagista e como o tratam. Daí, a coleta de dados ter sido realizada por meio de técnica projetiva com uso de desenhos e pequenos textos elaborados sob a perspectiva de Visca (1994) para compreender o fenômeno da configuração das representações sociais. Cabe esclarecer que os sujeitos foram abordados individualmente, em diferentes encontros (três) de capacitação para profissionais de saúde das ESF.



A escolha destas pessoas foi dada em razão da abertura da pesquisadora com os profissionais da PSF/ESF/SF em estudo, uma vez que faz parte da equipe onde foi realizada a pesquisa. A amostra foi de 30 profissionais sendo 97% do sexo feminino e na idade entre 25 a 50 anos, todos com nível superior e de especialização. Somente um dos profissionais com Mestrado. Assim, os entrevistados foram escolhidos contingencialmente, no município de Resende, RJ. 92% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino. Entre todos circulam algumas funções e são elas: 4 médicos, 16 enfermeiros, 6 agentes comunitários de saúde, 3 dentistas e 1 fisioterapeuta.

Na aplicação da Técnica Projetiva foi adotada uma dinâmica para realização de um desenho de modo descontraído, onde o sujeito convidado a participar foi esclarecido da pesquisa, do objetivo, dos riscos e benefícios, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O procedimento proposto nesta pesquisa assegurou ao sujeito da pesquisa a devida proteção da sua identidade, impedindo o estigma e a utilização das informações em prejuízo de terceiros e da comunidade. Todos os participantes realizaram a técnica projetiva e todo o material foi utilizado para os fins propostos no protocolo de pesquisa, preservando, ainda, a autoestima e o prestígio dos sujeitos da pesquisa.

No desenho, as consignas foram: 1) desenhar um tabagista; 2) dar título ao desenho; 3) escrever 5 palavras que caracterizem um tabagista; 4) circular a mais significativa. Uma vez com os dados em mãos, os analisamos sob à luz da psicologia social de Moscovici (1979), na sua perspectiva psicossocial (VALA, 2004), verificando a frequência com que estes sujeitos demonstraram os conhecimento sobre os tabagistas. Nesta psicologia observa-se, além da forma, a imagem constituída de percepção, além da estética, seja de produção ou recepção. São dados para compreender o processo perceptivo. A percepção é entendida aqui como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida em atitudes. Neste contexto, a valoração e a forma de enfrentamento da doença pode ser trabalhada/analizada. Os dados serão apresentados em forma de imagens e textos na dimensão morfológica.

## Resultados

A análise da Técnica Projetiva do Desenho permitiu criarmos as categorias de análises ilustrada na Tabela de Análise da Técnica Projetiva que estão apresentados no decorrer deste texto e distribuídas nas tabelas 1 e 2. Na primeira etapa da referida Técnica foi solicitado que se desenhasse um tabagista que nos possibilitou gerar duas grandes categorias denominadas de “Cenário” e de

“Figuras”. A grande categoria “Cenário” foi subdividida em outras duas categorias medianas denominadas em “Desenho/cenário” e “Desenho/dimensão”. Na mediana que descreve o desenho dentro de um cenário geramos outras 4 categorias menores com os seguintes critérios:

- Simples em que o cenário observado foi em relação a descrição de até dois elementos na composição do desenho.
- Complexo 1 – enquadra os desenhos complexos com 2 a 3 elementos na composição do desenho.
- Complexo 2 – agregou os desenhos com mais de 3 elementos na composição do desenho.
- Lugar – aponta o lugar onde o desenho é pensado (casa, hospital, outro)

Na categoria mediana denominada “Desenho/dimensão” encontramos três categorias menores. Estas descrevem o desenho em “pequeno”, “médio” e “grande”. A categoria de tamanho foi medida segundo as dimensões da área do desenho demarcada por um retângulo de 10x12. Assim, o desenho sendo menor que a metade da área estabelecida seria considerado “pequeno”. Se o desenho ultrapassasse a linha mediana, sem contudo, ter ultrapassado mais de um terço da área do desenho seria categorizado “médio”. E os desenhos que chegassem a medida superior a um oitavo da área seriam considerados “grandes”.

A grande categoria “Figuras” foi subdividida em duas categorias médias denominadas de “Corpo humano” e de “Objeto”. Na categoria média “Corpo humano” encontramos 11 pequenas categorias que se explicam por elas mesmas. A saber: 1. Homem; 2. Mulher; 3. Adolescente; 4. Objetado; 5. Animal; 6. Saudável; 7. Doente; 8. Sentimento; 9. Alegre; 10. Triste e; 11. Sem expressão. Na categoria média “Objeto” encontramos duas categorias menores “Cigarro” e “Outro”. Na segunda consigna, “escrever cinco palavras que caracterizem o tabagista e circular a mais significativa”, criamos as categorias de acordo com as palavras e/ou expressões usadas gerando categorias únicas que caracterizavam os desenhos em “Características Físicas”, “Características Psíquicas” e “Atitudes”.

As categorias da Técnica Projetiva, como apontado anteriormente são descritas neste tópico por partes. A primeira descrição é em relação aos sujeitos, segue a descrição do desenho com as suas categorias “Cenário” e depois em relação a “Figuras”. A descrição na categoria “Desenho/cenário” é multifacetada, ou seja, o tabagista é desenhado em três cenários, onde não apresentam um lugar definido, exceto, os seguintes: cemitério (3 indicações); hospital (1 indicação); campo (1 indicação) e; casa (1 indicação). A categoria “Cenário” é ilustrada na tabela 1.

*Tabela 1: Distribuição das categorias dos desenhos da categoria “Cenário” sobre o Tabagista dos Profissionais do PSF/ESF/SF de Resende, RJ.*

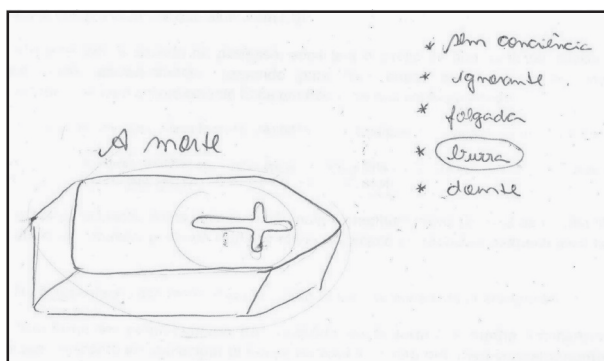
1 – Desenhar um tabagista						
CENÁRIO						
Desenho/cenário				Desenho/dimensão		
Simple (até dois elementos)	Complexo 1 (de 2 a 3 elementos)	Complexo 2 (mais de 3 elementos)	LUGAR	Pequeno	Grande	Médio
13%	21%	67%		40%	33%	27%

A descrição em relação à Categoria “Desenho/dimensão” apresenta-se distribuída de modo equitativo, sendo 12 desenhos na dimensão “pequena”; 10 na “grande” e 8 na “média” – sendo que quanto maior o desenho, maior foi a sua complexidade (Figura 1), e quanto menor o desenho, menor a sua complexidade (Figura 2).

*Figura 1: “Complexidade” (09\_F\_E)*



*Figura 2: “Cemitério” (06\_F\_ACS)*



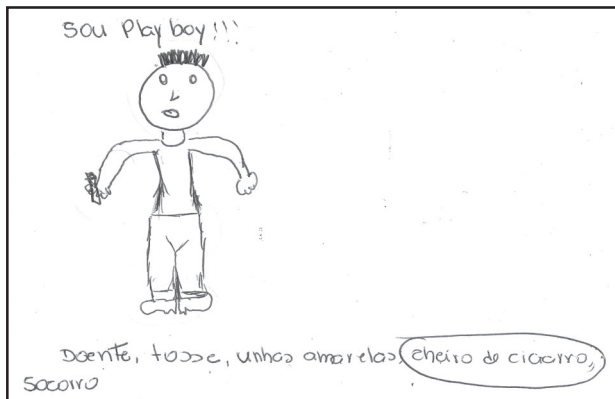
Em relação à distribuição da categoria “Figura” temos as categorias menores “Corpo Humano” e a “Objeto”, representados na Tabela 2.

*Tabela 2: Distribuição das categorias dos desenhos da categoria “Figuras” sobre o Tabagista dos Profissionais do PSF/ESF/SF de Resende, RJ.*

1 – Desenhar um tabagista												
FIGURAS												
Corpo humano											Objeto	
Homem	Mulher	Adolescente	Objetado	Animal	Saudável	Doente	Sentimento	Alegre	Triste	Sem expressão	Cigarro	Outro
27%	23%	50%	20%	3%	70%	30%	80%	53%	20%	27%	80%	20%

A categoria “Corpo Humano” em apreciação destaca a figura relacionada aos adolescentes (50%), ilustrada na figura 3. As subcategorias “Doença” e “Saúde” têm como maioria (70%) os aspectos de sujeitos “saudáveis”. Ainda tratando da categoria “Figura”, os “Sentimentos” apresentam nos resultados que 80% desenharam o tabagista com algum tipo de sentimento. E destes 53% são alegres; 20% expressam tristeza e 27% sem expressão. Vale apontar que os tamanhos dos desenhos não estão correlacionados aos sentimentos. A subcategoria “objeto” teve o cigarro como objeto que aparece em 80% dos desenhos, e em 20% são desenhos de animais e/ou caixão.

*Figura 3: “Jovem” (011\_F\_E)*



Em relação ao “Título do Desenho” denota-se três categorias. A saber: “Visão negativa”; “visão positiva” e “visão neutra”. Assim, 84%, dos entrevistados possuem uma perspectiva negativa sobre o tabagista em que o mesmo é descrito, por exemplo, como “Burro” (02\_F\_M); “Pé na cova” (025\_F\_ACS); “O vício controlando a vida” (012\_F\_E). Somente um total de 11% entrevistados possuem uma perspectiva positiva sobre o tabagista. Exemplos: “Prazer” (03\_F\_M); “Estou de boa” (015\_F\_E); “Estou de bem com a vida” (22\_F\_E). Um mínimo de 5% dos profissionais possuem uma visão neutra do tabagista. Exemplo: “O resultado” (027\_F\_ACS).

Quanto às formas de expressão encontramos 4 categorias. São elas “adjetivos”(18%); “metáforas” (27%); “fala pelo outro” (17%) e; “expressão chavão” (38%). Entre os adjetivos encontra-se “Folgado” (08\_F\_D); “A tabagista ansiosa” como “metáfora” (10\_F\_E) e; “Tabagista crônico” (19\_F\_E) como exemplo de “palavra chavão”. Em relação à segunda consigna “Escrever cinco (5) palavras que caracterizem um tabagista” as categorizações do desenho apresentaram 4054 evocações e destas geramos três categorias denominadas de características “Físicas”, “Psíquicas” e de “Atitudes”.

A análise das mesmas foi de dois modos. A primeira análise foi em razão da frequência de uso da palavra ou expressão e a segunda centrou-se na ordem de aparecimento das palavras, trazendo a tona uma representação oposta entre as mesmas, como mostramos a seguir.

Na categoria “Características Físicas” temos 141 evocações (33%), sendo 41 expressões geradas pela similitude, ou seja, sinônimos e aproximações de verossimilhança. Na categoria denominada de “Características Psíquicas” encontramos 143 evocações (33%), gerando 53 expressões de verossimilhança. Ex.: ansioso, ansiedade, agitado. Em relação à categoria “Atitude” temos 148 evocações (34%), com 53 expressões por semelhança ou aproximação de sentido. Ex. : câncer, morto e doente. Destas características 97% são negativas e somente 3% ressaltam características positivas como “esperançoso”; “prazer” e “socorro”.

Em relação à terceira consigna “Circular a mais significativa para você”, também geramos as mesmas categorias anteriores, ou seja, características “Físicas” (43%) como as mais significativas; “Psíquicas” (33%) e; “Atitudes” (23%). Cabe destacar que aqui todas as características físicas são negativas. Observamos que estas características “significativas”, apontadas pelos Profissionais representam o contrário das evocações anteriores, onde foram analisadas todas as palavras, sem destaque para a “mais significativa”. A distribuição das evocações de palavras “mais significativas” dos profissionais expressaram 43% com grande inclinação para as relacionadas às características físicas tais como

doente, morte e feio. Apesar desta correlação “negativa” do tabagista há evocações de palavras que expressam a esperança.

Quando se cruzam as categorias do desenho é possível observar a representação imagética de um sujeito que está num lugar distante do Profissional do PSF/ESF/SF de Resende, no estado do Rio de Janeiro. Em nenhum desenho aparece o sujeito em diálogo com este profissional. Dados que são analisados na próxima seção.

## Discussão

A história do tabaco parece guardar força na memória coletiva dos profissionais do PSF/ESF/SF de Resende, quando observamos que estes associam o tabagismo entre o *glamour* e a decadência do ser tabagista. Tal fato mostra-se evidente a partir da percepção de que há duas décadas, numerosos hábitos e comportamentos eram tidos como corriqueiros e sequer despertavam interesse entre os profissionais de saúde, entre eles, o tabagismo, que era considerado “um vício elegante” (FOCCHI, 2006).

Em contrapartida, e de acordo com Laranjeiras (2004), o que hoje se apresenta é que fumar ha muito deixou de ser um ato de *glamour* e é, atualmente, o comportamento que mais produziu mortes na história da humanidade.

Seguindo nosso arcabouço teórico, aportamos nas Representações Sociais e nelas também balizamos a construção deste trabalho no sentido de que, temos, acompanhados por Arruda (2002) a afirmativa comum que a representação social é a forma de saber prático que liga o sujeito a um objeto. Desta forma nos permitimos pensar na relação que usuário e profissional estabelecem em busca da adesão e cessação do vício, mas que permeada pelos sentidos variados, esta relação se fragiliza diante das representações sociais com características de similitude que o grupo de profissionais constitui acerca do tabagista.

Jodelet (2001) já nos ensinou, nessa perspectiva, o quanto é preciso se destacar que a representação social é sempre representação de alguém e de alguma coisa, tendo com seu objeto, relação de simbolização e de interpretação. Deparamo-nos, então, diante da constatação de que o tabagista foi, finalmente, inserido dentro do processo saúde e doença.

A concepção deste citado processo, como pontuamos anteriormente, tem evoluído de maior vinculação com a doença e morte para maior vinculação com a qualidade de vida e assim, passando de um sentido negativo para um sentido positivo (MENDES, 1995). Podemos ter inserido, portanto, neste contexto, o tabagista que além de ser alvo de morte, tem comprometida,

enquanto sobrevive, sua qualidade de vida e a das pessoas que o rodeiam e isso, quer dizer, tanto de forma ativa quanto passiva.

As representações sociais instituídas ao longo da história, como nos esclarece Almeida (2011), nos trazem a possibilidade de consideração da vida cotidiana e, nela, seus múltiplos enredamentos. Neste cotidiano ousamos verificar as representações sociais destes profissionais da saúde sobre os tabagistas e a valoração do mesmo, enquanto indivíduo ativo na busca de sua aprendizagem e cessação do uso do tabaco e de seus derivados. As representações sociais investigadas nesta pesquisa indicaram uma concepção de tabagista com maior vinculação com a doença e a morte em detrimento da vinculação com a qualidade de vida. Cabe destacar que as palavras “mais significativas” destacaram as características físicas negativas. Cremos seja por conta da cultura de focar no diagnóstico “doença” e não no doente, ser com possibilidades.

A proposta de enfrentamento da doença deveria ser de vinculação inversa e assim, passando de um sentido negativo para um sentido positivo, como já pontuou Mendes (1995) em seu estudo da relação entre o processo de produção social associado a acesso a bens e serviços econômicos e sociais e a qualidade de vida. Portanto, neste contexto, o tabagista deve ser entendido na sua totalidade, ou seja, pensado como sujeito vivente de uma sociedade consumista, numa cultura específica, com um núcleo familiar e uma subjetividade a ser compreendida e não um doente “burro”; “pé na cova”; “sem amor próprio”. Deve ser entendido, então, como uma pessoa “ansiosa”; “dependente” e “esperançosa”. Assim, a ação do profissional será nesta direção de atenção, cuidado e respeito. São representações negativas que podem levar ao abandono ao tratamento.

É com uma perspectiva humanizada da saúde que acreditamos favorecer a percepção dos profissionais frente aos tabagistas e possamos fortalecer a cultura em prol da qualidade de vida. Afinal, são os profissionais que devem compreendê-lo dentro do contexto sócio-histórico e que além de ser alvo de morte, tem comprometida, enquanto sobrevive, sua qualidade de vida e a das pessoas que o rodeiam e isso, quer dizer, tanto de forma ativa quanto passiva. Daí sinalizar ao tabagista que há saúde a ser alimentada e esta depende de uma parceria humanizada entre o profissional e o tabagista.

## Considerações finais

As representações sociais instituídas ao longo da história nos trazem a possibilidade de consideração da vida cotidiana e, nela, seus múltiplos enreda-

mentos. Neste cotidiano, ousamos verificar as representações sociais dos profissionais do PSF/ESF/SF de Resende sobre o tabagista, com a finalidade de valoração do trabalho destes profissionais frente aos tabagistas, na mesma relação valorativa, uma vez que este, também deve ser tratado como indivíduo ativo na busca de sua aprendizagem e cessação do uso do tabaco e de seus derivados.

O projeto desenvolvido nos permitiu compreender as representações sociais dos tabagistas para estes profissionais, como sendo pessoas jovens na figura de homem e adultos doentes na figura de mulheres. As representações sociais levantadas nos permitiram delinear três categorias e dois modos. As características denominadas de “características físicas”; “características psíquicas” e “atitudes”. O primeiro modo ou análise foi sobre o total de palavras evocadas nos desenhos e sobressaiu a categoria das “atitudes” com 34% do total. Em relação à mais significativa, a “característica física” destacou-se com 43% das opções. Assim, as representações sociais dos profissionais estudados marcam a ideia de um tabagista com atitudes “negativas” e as “características físicas” depreciativas.

Os resultados guardam correlação com a teoria, sobre a faixa etária que mais chama a atenção tanto para os órgãos públicos de saúde como para os profissionais estudados, “O Adolescente”. Assim, apontamos que a figura do “Adolescente” que sobressaiu nos desenhos vem ao encontro das ações do Ministério da Saúde em relação ao foco escolhido pelas indústrias do tabaco que acentuam suas estratégias de divulgação e de modificação do cigarro com uso de aromas e químicos que possam atrair esta faixa etária. A localização dos cigarros perto de doces e balas dos cigarros em lojas de conveniência também reforça o exposto acima.

As mulheres, diferentemente de décadas atrás, se tornam consumidoras e dependentes do cigarro e revelam um grau de dificuldade na adesão e cessação do vício. Percebemos, também, que os profissionais que desenvolvem suas atividades no Programa de Combate ao Tabagismo ainda carregam ideias e valores que merecem uma revisão em prol do fortalecimento deste grupo para efetivar a adesão e a cessação deste vício pelo tabaco.

Deste modo, nossa suspeição de que os tabagistas pouco aderem ao Programa, pode estar relacionada à forma como estes são representados pelos profissionais, acentua-se e nos instiga a novos estudos, ampliando o grupo, agora junto aos próprios tabagistas. Aqui marcamos nossa proposta de continuidade de pesquisas. Acrescenta-se que na ampliação do estudo será possível comprovar a eficiência do nosso produto, que é uma capacitação específica por meio de um dispositivo auto-instrucional em forma de CD-ROM que possibilite aos profissionais do PSF/ESF/SF uma visão mais humanizadora do tabagista.



Enfim, os profissionais estudados denotaram uma dificuldade em perceber o tabagista como ser em tratamento que necessita de um discurso mais humanizador, daí a validade de nosso produto como recurso instrucional em prol de novas percepções sobre o tabagista como homem em busca do direito a vida saudável.

## Referências

- AIELLO-VAISBERGER, T. M. J. (1995). O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. *Psicol. USP* [online]. , vol. 6, n. 2, pp. 103-127.
- ALMEIDA, A. M. de O. ; S, Santos, M. de F. de S; Trindade, Zeidi, Araújo. *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: TechnoPolitik, 2011.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero - *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro, 2002.
- ATKINSON, D. *Pedagogy Against the State International Journal of Art and Design Education*, Vol 27, 2008.
- BARTHES, R. Para/ou onde vai a literatura. In: VÁRIOS. *Escrever...para quê? Para quem?* Lisboa, Edições 70, 1975.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ªed. Pedrinho A. Guarechi (Trad). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1972.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer - INCA. Coordenação de Prevenção e Vigilância (CONPREV). *Abordagem e Tratamento do Fumante - Consenso 2001*. Rio de Janeiro: INCA, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Organização Pan-Americana da Saúde. *Pesquisa especial de tabagismo – PETab: relatório Brasil / Instituto Nacional de Câncer. Organização Pan-Americana da Saúde. – Rio de Janeiro: INCA, 2011.*
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer INCA. , 2001 Coordenação de Prevenção e Vigilância (CONPREV). *Abordagem e Tratamento do Fumante Consenso (2001)*. Rio de Janeiro: INCA, 38 p. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria do Ministério da Saúde nº 1.035 de 31 de maio de 2004. *Amplia o acesso à abordagem e tratamento do tabagismo para a rede de atenção básica e de média complexidade do Sistema Único de Saúde*. 2004.
- FOCCHI G. R. A. *Tabagismo: dos fundamentos ao tratamento* - Rev. psiquiatr. clín. vol. 35 no. 1. São Paulo, 2008.

- IGLESIAS et al. Early tobacco and alcohol consumption as modifying risk factors on marijuana use. *Revista de saúde pública*, 41, 517-22, 2007.
- JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.
- \_\_\_\_\_. Experiência e representações sociais. In MENIN, Maria Suzana De S. ; Shimizu, A. de M. Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.
- KAES, R. *El aparato psíquico grupal*: Construciones de grupo. Espanha: Garnica Editor, 1976.
- LARANJEIRAS, R. – In: RAW, Martin. *Parar de fumar é possível* –Publifolha – 2 ed. São Paulo – 2009.
- MALBERGIER, A. Tabagismo: dos fundamentos ao tratamento. *Rev. psiquiatr. clín.* vol. 35 no. 1, São Paulo, 2008.
- MENDES, E. V. Uma Agenda para a Saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MENDES, E. V. (Org. ). Distrito sanitário: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de saúde. 4. ed. , Rio de Janeiro: Abrasco, 1995.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes. 2003.
- NOVIKOFF, C. As Representações Sociais Acerca dos Adolescentes: perspectivas e práticas pedagógicas em construção. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Desafios da Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Reptoarte, 2010.
- PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense. 1983.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, s/d. , 1915.
- VALA, J. ; MONTEIRO, M. B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- VISCA, J. L. *Clinica psicopedagógica*. epistemología convergente. 2. ed. Buenos Aires: Edição do autor, 1994.

# Um breve olhar sobre imagem, representações sociais e saúde no Rio de Janeiro do fim do Império ao alvorecer da República

ANTONIO BARTOLOMEU FERREIRA FILHO\*

## Introdução

Quando pensamos comunicação a partir de imagens, a primeira observação, dentro do campo do Ensino, é a de que estamos tratando de uma maneira de informação direta em que a apuração do que se é visto deve exigir uma análise intelectual mais complexa, não se limitando, de forma simplista, a deduzir o que se percebe com o olhar.

Tendo por base o trabalho de Mestrado do autor, que teve como tema *Imagem, Representações Sociais e Saúde: Um Olhar Sobre o Rio de Janeiro do fim do Império ao alvorecer da República*, apresentaremos, dentro do corte histórico feito, um breve olhar sobre as conclusões a respeito da importância da leitura imagética e representações sociais como recurso de comunicação em sala de aula. Neste trabalho, o objeto de pesquisa foram imagens, mais precisamente *charges*, que se relacionassem à saúde. E desse objeto esperou-se apreender a análise da leitura iconográfica, atualmente uma tarefa para todos os docentes, pois como professor de História do Colégio Naval, situado na cidade de Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro, percebo o valor dos recursos iconográficos na construção do conhecimento. Dai foram questionados, como bússola a nos guiar por este estudo, as seguintes questões norteadoras:

- Como se apresentam as imagens (*charges*) que evocam aspectos relacionados a questões de saúde referentes ao período do final do Império ao alvorecer da República?

---

\* É Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Trás dos Montes do Alto Douro em Portugal, Professora e Coordenador Geral do Ensino Médio no Colégio Naval da cidade de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES.

- Quais são as representações sociais contidas nas charges relacionadas à saúde? Quais são os valores contidos nestas representações?
- De que forma um material didático pode auxiliar o professor a trabalhar com imagens, contribuindo para a formação crítica dos estudantes frente à saúde?

Assim, o objetivo do trabalho foi compreender o lugar da linguagem visual no Ensino Médio, dialogando de modo interdisciplinar a temática saúde com a finalidade de criar um livreto norteador aos professores na leitura de charges. Com isso não se pode deixar de citar também a ideia de possibilitar aos docentes levantar questões sobre o atual papel das imagens, em especial das charges correlatas a saúde, a fim de entender a aplicabilidade de um instrumento prático. Estudando as charges, no trabalho analisado, percebe-se que as mesmas podem ter a função de comunicar em larga escala, atingindo de imediato toda uma comunidade, independente das diversidades sociais, econômicas, religiosas e culturais apresentadas.

A discussão foi sustentada na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici – TRS. Esta permite compreender o pensamento social, ou seja, as representações sociais ou senso comum de um determinado grupo social que se configura nas relações onde se busca tornar familiar o grupo em adesão. A investigação deste trabalho nos possibilitou a identificação da forma como o grupo social compreende um determinado objeto/tema, sendo que no caso deste estudo a preocupação estava na leitura indireta destas representações, a partir da interpretação de imagens acerca da saúde.

Também com relação ao estudo das imagens utilizou-se a Semiótica, que pesquisa todas as formas de possíveis de linguagem, ou seja, é a ciência geral de todas as linguagens (SANTAELLA, 1983, p. 10). É importante lembrar que todas as manifestações ocorridas, independente do momento histórico em que aconteceram, surgiram como resultado da interação dos indivíduos inseridos no processo das transformações.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, tendo por base metodológica a análise bibliográfica e a utilização das Dimensões Novikoff como instrumento de planejamento do trabalho, para a construção do conhecimento.

Como produto desenvolvido, foi apresentado um livreto que teve por finalidade indicar o valor do ensino da linguagem imagética, em especial das charges, enquanto instrumento de comunicação e de grande abrangência, ou seja, o alcance independe da condição social, cultural ou mesmo intelectual.

Uma vez que a imagem é um importante recurso da comunicação, acreditamos que se faz cada vez mais necessário criar uma oportunidade para

os docentes poderem desenvolver, juntamente com os seus respectivos estudantes, o debate de representações com suas ideologias, valores e pensamentos contidos nas charges.

Em síntese, o presente trabalho foi desenvolvido por se acreditar ser necessário cada vez mais aprimorar as formas de leitura de imagens nas salas de aula, no Brasil, pois tal situação, como nos ensina Maria Emilia Sardelich no seu trabalho *Leitura de Imagens, cultura visual e prática educativa* (2006), ainda seguem padrões europeus e estadunidenses. O desafio é romper com este paradigma, criando estratégias brasileiras.

## Dimensão Teórica

No que se refere à Dimensão Teórica o trabalho se baseou em vários autores relacionados na Teoria das Representações Sociais, no ensino de ciências e saúde, no recorte histórico limitado entre o final do século XIX e início do século XX e por fim nas imagens. Iniciamos com a Teoria das Representações Sociais, que tem sua primeira base teórica a partir de 1961, na França, com o psicólogo social Serge Moscovici, a partir da publicação de *Psychoanalyse: son image et son public*. E ao iniciarmos com a Teoria das Representações Sociais não podemos, antes de tudo, deixar de lembrar que esta tem aproximações com as Relações Coletivas de Durkheim que, em seus objetivos, são apresentadas por Roseana Xavier da seguinte forma:

Nas suas elaborações teóricas, a principal meta de Durkheim é encontrar e explicar aquilo que fornece unidade à vida social, o elo entre as diversas formas como as sensações individuais (entendendo o indivíduo como produto da realidade social) são representadas, sua causa “objetiva”, “universal” e “eterna”. (XAVIER, 2002, p. 21)

Outra motivação que levou à adoção da Teoria das Representações Sociais é o fato de as mesmas serem auxiliadas pela Psicologia Social que estuda, entre outros aspectos, como as pessoas ao partilharem as ideias, que são de senso comum, transformam as mesmas em atividades práticas. A partir desta visão podemos dizer que as impressões apresentadas no trabalho, pelas Representações Sociais, em muito auxiliaram o recorte temporal pretendido, pois passamos a entender as relações sociais existentes dentro deste período não mais apenas pela visão ideológica de conceitos pré-concebidos e inflexíveis.

Com isso o trabalho busca entender que se a sociedade brasileira for observada, no final do século XIX e início do século XX, dentro de um conceito

ideológico inflexível, estaria condenando as percepções a estarem limitadas a partir de um olhar tendencioso, sem levar em conta as variantes que existem dentro de um grupo e que fazem o mesmo ter características construídas por todo um arcabouço que vai do cultural ao político, social, econômico e psicológico.

Por isso acreditou-se que a partir do choque entre as práticas de saúde existentes, sobre as massas urbanas do Rio de Janeiro, dentro do recorte temporal pretendido, e tendo as representações sociais como instrumento de interpretação das particularidades inseridas nos diversos grupos sociais que povoavam o espaço temporal em questão, podemos reafirmar a importância das imagens, enquanto instrumento de diálogo. Neste aspecto, temos o estudo de Gil Sevalho – *Uma Abordagem Histórica das Representações Sociais de Saúde e Doença* (1993),

Com isso o trabalho procurou demonstrar que as representações sociais não observam a luta de classes da mesma forma que o pensamento marxista, por exemplo, mas principalmente como as classes interagem com o estado vigente. Portanto, acreditamos que a finalidade do uso das representações sociais, neste trabalho, contribuiu para estruturar a ideia de fazer com que um instrumento, de interpretação das relações em que o indivíduo esteja inserido, seja capaz de dar uma concreta compreensão sobre as práticas de saúde, a partir de leitura visual, no recorte temporal proposto.

No que se refere ao Ensino de Ciências e Saúde, embora o presente trabalho tenha se caracterizado por ser uma pesquisa que apresenta leitura imagética em um determinado corte temporal, o mesmo buscou por objetivo auxiliar docentes e discentes do Ensino Médio. Por isso, com a finalidade de entender ciência, entre outros trabalhos, foi adotado o estudo de Jairo Dias de Freitas e Sílvia Barreiros dos Reis – *Ensino de Ciências e Formação Profissional em Saúde de Nível Médio: Representações Sociais e Visões de Ciências* (2011).

Entre outros autores que trabalham o ensino da Ciência e da Saúde destacamos Maria Flávia Gazzinelli, Andréa Gazzinelli, Dener Carlos dos Reis e Cláudia Maria de Mattos Penna no trabalho intitulado *Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença* (2005), em que analisam o saber ciência e saúde. Neste aspecto, para entendermos como a saúde está sendo administrada nas escolas, utilizou-se o estudo de Maria Cristina do Amaral Moreira, Amanda Lima, Marco Antonio Rocha Silva e Isabel Martins – *A Saúde no Livro Didático de Ciências: Um Exercício de Análise* (2009), que trabalha a problematização dos conceitos de saúde e como estes são vistos.

Para finalizar, não podemos deixar de citar a evolução temporal de como se vem interpretando saúde e doença e como elas devem ser tratadas. Com esse fim, utilizou-se o estudo de Maria Amélia de Campos Oliveira e Emiko Yoshikawa Egry, no trabalho *A Historicidade das Teorias Interpretativas do Processo Saúde-Doença*

(2000), em que concebem as diversas formas como foram sentidas e, conseqüentemente, interpretadas as doenças ao longo da História da humanidade.

No que se refere ao recorte temporal adotado, o mesmo remete a um momento de significativas transformações políticas no Brasil, pois se encerrava o período monárquico e iniciava-se a República, que se apresentava estranha a uma população majoritariamente desprovida do conhecimento da leitura e da escrita. Neste contexto as representações imagéticas têm um papel fundamental, como afirmam Thiago Vasconcellos Modenesi e Edilson Fernandes de Souza em *As Charges Educando no Segundo Reinado do Império Brasileiro* (2011), pois acreditamos que, mesmo de forma subjetiva, executavam o trabalho de comunicar o que a escrita não conseguia devido ao analfabetismo da população, que alcançava, no final do império e início da República, a taxa de 82,3% (FERRARO e KREIDLOW, 2004, p. 183).

Como o recorte temporal adotado está ambientado na cidade do Rio de Janeiro, o presente trabalho baseou-se em autores que procuraram descrever o cotidiano da sociedade carioca deste período, tendo como análise os conflitos que enfrentavam, os quais eram frutos das frustrações, inicialmente de um Império distante das profundas contradições sociais existentes, assim como, posteriormente, de uma República que no seu nascedouro prometia-se pública, mas que na prática era privativa de poucos (FAUSTO, 2003, p. 261).

Para tanto foi citado Sidney Challoub, em sua obra *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque* (1986), que descreve, a partir da situação de indivíduos oriundos dos diversos segmentos sociais e dos aparelhos reguladores do Estado, os problemas enfrentados por setores da população que, embora estivessem inseridos em uma “nova” realidade política que se colocava como de domínio público, na prática era excludente, negando a condição de cidadania para aqueles considerados à margem da sociedade.

Também com Sidney Challoub, tratou-se, no trabalho, da situação social e questões ligadas a problemática das práticas de saúde, no fim do Império, a partir do seu estudo intitulado *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial* (1999), em que ele aborda a construção da ideia referente aos conceitos de classes pobres e classes perigosas, na época, vistos como sinônimos.

Para tratar dos símbolos, que norteavam a República que estava surgindo e como eram vistos pelo povo, remetemos a José Murilo de Carvalho em *A Formação das Almas* (2005) que, entre outros aspectos, demonstra a importância de uma leitura imagética simbólica deste período, quando diz:

O extravasamento das visões da República para o mundo extra elite, ou as tentativas de operar tal extravasamento, é que me interessarão

diretamente. Ele não poderia ser feito por meio do discurso, inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele teria de ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos. (CARVALHO, 2005 p. 10)

Também com José Murilo de Carvalho, em *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987), demonstrou-se como a população da cidade carioca, que era a capital do país da época, posicionava-se sobre as questões políticas no final do Império e início da República.

Com a finalidade de apresentar o pensamento político, no recorte temporal adotado, foi analisado o trabalho de Rosane dos Santos Torres, *Ecos na Capital: relações de poder e cotidiano político na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX* (2008) onde a autora analisa os embates políticos que ocorriam na capital do Império e, posteriormente, da República, no início do século XIX.

A partir do trabalho de André Azevedo (2003) demonstrou-se que a questão econômica sobrepõe-se à social determinando, com isso, as políticas reformistas da cidade – tanto é que na Reforma de Pereira Passos, o porto situava-se como foco inicial das ações reformistas sendo integrado pelas demais obras urbanas e pelas políticas sanitaristas que viriam como complementação deste foco principal (AZEVEDO, 2003 p. 43).

E neste aspecto, no que se refere aos confrontos políticos entre os donos do poder e os grupos marginalizados da época, Nicolau Sevcenko, a partir do seu estudo *A Revolta da Vacina, mentes insanas em corpos rebeldes* (1993), trata neste trabalho as raízes da revolta.

Com relação às políticas de saúde ocorridas no Brasil, dentro do recorte temporal citado, foi de mencionado o trabalho de Ângela Porto e Carlos Fidelis Ponte intitulado *Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada* (2003).

E sobre as visões mais críticas a respeito das questões políticas dos diversos setores da sociedade, o eixo central do trabalho prendeu-se ao papel das charges, como um olhar sobre o Rio de Janeiro, dentro do corte temporal pretendido, para tanto atentamos para o estudo de Luiz Guilherme Sodré Teixeira, *O traço como texto: a história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930* (2001), que faz um estudo sobre o papel das charges, no Brasil, desde meados do século XIX até a primeira metade do século XX, a partir de um levantamento dos diversos chargistas que atuaram dentro do período estudado, suas posições e como seus olhares percebiam o que estava à volta.

Com relação às imagens utilizou-se, entre os autores, Lúcia Santaella que trabalha, dentro do estudo da imagem, a Semiótica, cuja importância, neste



estudo, advém do fato de ser a ciência que analisa toda e qualquer linguagem, principalmente a imagética em suas diversas formas. Entre os estudos de Lúcia Santaella, utilizou-se *O que é Semiótica* (1983), no qual faz um breve resumo sobre o assunto, abordando, entre outros aspectos, o trabalho do criador de tal ciência, Charles Sanders Peirce. No seu estudo *Semiótica Aplicada* (2002), Lúcia Santaella aprofunda sua visão sobre Semiótica e como essa ciência pode ser aplicada. A partir deste estudo, é possível compreender a interpretação das leituras visuais e, particularmente como o indivíduo interage com elas, ou seja, decodificar os objetos ou mais apropriadamente os signos a que se referem e a forma como ele existe.

Ainda em relação ao estudo das imagens a partir da Semiótica, buscou-se a ponte entre essa forma de estudo e a sala de aula com a dissertação de mestrado de Erica Juliana Santos Rocha, que tem como tema *Multimodalidade, Sócio construção do conhecimento e a Sala de aula: uma associação possível?* (2008).

A importância do estudo da utilização de imagens tem sido relevante, pois prova disso é a diversidade de obras literárias que tratam do uso das imagens, por exemplo, nos livros didáticos de História, identificando não só a importância, mas também, a metodologia utilizada para uma melhor aplicabilidade de tais instrumentos visuais. Para tanto, como exemplificação foram citados, também, autores como Valesca Giordano Litz, cujo estudo *O uso da imagem no ensino de História* (2009) tem por objetivo pensar a relação entre a teoria e a prática do uso da imagem no ensino da História.

Ao tratar do estudo de imagens, alguns autores usam termos variados para a mesma finalidade, o que não raro causa certa dificuldade no entendimento de se fazer uma *leitura de Imagens*.

Tais conceitos são tratados por Maria Emília Sardelich, no seu trabalho *Leitura de Imagens, cultura visual e prática educativa* (2006), que discute a necessidade de uma alfabetização visual, apresentando os conceitos que fundamentam propostas de leitura de imagem e cultura visual, utilizando referenciais teóricos nas áreas de Antropologia, Arte, Educação, História e Sociologia, ou seja, a partir do momento em que a imagem, enquanto signo passa a demonstrar um universo de significados faz-se necessário um conhecimento prévio para que se possa, de forma condizente, interpretar a mesma (SARDELICH, 2006 p. 453).

Outra autora utilizada neste trabalho foi Bárbara Barros de Olim, que através do seu estudo *Imagens em Livros didáticos de história da séries iniciais* (2010), conclui a necessidade de auxiliar os multiplicadores do conhecimento de ciências, nos cursos de formação de profissionais da área de ensino, estabelecendo um melhor direcionamento do uso das imagens que, não raro, são citadas como mera ilustração na construção do conhecimento, quando, na verdade, para um

melhor aproveitamento, deveriam ser utilizadas como mais um instrumento de comunicação para aprimorar o estudo na área de ciências, como já vem ocorrendo em outros segmentos do conhecimento (OLIM, 2010 p. 95).

Acreditamos que ao trabalhar o respectivo material, conseguiu-se fazer a ponte entre o estudo das charges no período histórico pretendido e o uso destas em sala de aula sobre a saúde, no nível de Ensino Médio.

No dicionário Priberam da Língua Portuguesa a charge, do francês *charger*, significa carga, portanto, é um traçado pictográfico exagerado e satirizado de fatos, pessoas, acontecimentos, geralmente de caráter político.

As charges foram criadas no princípio do século XIX, por pessoas opostas a governos ou críticos políticos que queriam se expressar de forma jamais apresentada, inusitada (FONSECA, 1999, p. 26). As charges são as formas de linguagem visual exagerada de comicidade e ridicularizada que permite aos sujeitos expressar a sua compreensão das coisas (HEIDEGGER, 2002), ou seja, de tudo que se vê e o que não se vê.

Assim, as charges como forma de linguagem visual são instrumentos comunicativos que têm força de moldagem do pensamento por quem a ela se adapta (VIGOTSKI, 2003). As charges são, portanto, o fenômeno de comunicação que é estabelecido e sempre carregam múltiplas representações, em especial as sociais (MOSCOVICI, 1979).

Com Raslam e Guimarães (2013, p. 12) foi percebido no trabalho que as charges são:

[...] muito utilizadas para retratar o futebol e criticar a política brasileira, as charges foram criadas por pessoas com o objetivo de expressar a oposição ao governo e realizar críticas políticas de maneira jamais apresentada. Foram reprimidas por governos e impérios por se tornarem populares, fato que acarretou na sua existência até os dias de hoje. (RASLAM, GUIMARÃES, 2013, p. 12)

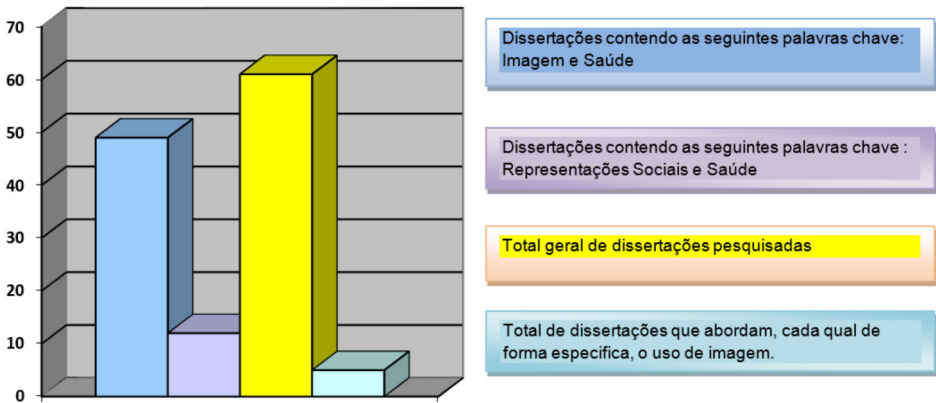
Enfim, como forma de comunicação ajustada a um tempo para manifestar de modo lúdico uma crítica, faz-se um importante instrumento pedagógico no ensino, especialmente junto aos jovens em formação da habilidade de criticar as coisas.

## Da dimensão técnica à analítica

O trabalho utilizou como base de estudo as dimensões Novikoff (2010) de natureza qualitativa e tendo por objetivo fazer uma abordagem indutiva, a

partir dos dados coletados na pesquisa bibliográfica, em três etapas. A primeira foi a revisão no banco de tese da CAPES; entre os anos de 2002 e 2011, onde foram observados um total geral de 61 trabalhos distribuídos nos itens como consta no gráfico 1. A segunda, a revisão de artigos e obras correlatas ao tema.

*Gráfico 1: Distribuição de trabalhos levantados na CAPES (2002-2011)*



O presente gráfico limita-se a dissertações voltadas para área dos cursos *strictu sensu* no nível profissionalizante. Do total de dissertações pesquisadas, apenas cinco tratavam do uso da imagem, sendo que não se assemelham à proposta feita por este trabalho. Cabe destacar que as charges tendo como tema questões relacionadas a saúde, foram escolhas feitas em razão da experiência vivenciada pelo autor como professor de História sendo o produto um livro sobre estratégia de análise de imagens.

A revisão bibliográfica para as etapas 1 e 2 foi tratada na Tabela de Análise de texto das Dimensões Novikoff. Para tratamento das charges, o trabalho utilizou-se da leitura iconográfica, que estuda a origem das imagens, como instrumento de percepção visual, apresentando os seus significados, ou seja, uma linguagem visual que, a partir de uma imagem, representa um determinado tema. Na busca de uma organização da análise, seguiram-se as dimensões do significado e interpretação de imagens de Bohnsack (2010), conforme o Quadro 1, à página seguinte.

No caso da charge, levou-se em conta que o elemento que a produz o faz a partir de uma crítica a algo que deva ser denunciado ou até mesmo exaltado, diferentemente da fotografia, em que a relação é mais direta. Com isso, retornou-se à opção pelas dimensões Novikoff e partiu-se de uma observação de que os métodos comumente utilizados pelos pesquisadores ainda conservam estruturas que, embora acumulem o conhecimento, não têm por objetivo profundo mudar

o próprio conhecimento, ou seja, no final temos o conhecer para manter o que já é conhecido.

*Quadro 1: Dimensões do Significado e Interpretação de Imagens de Bobnsack (2010).*

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Interpretação documentária (interpretação icônico-icônológica)	- Esta ligada ao <i>habitus</i> que se relaciona ao <i>modus operandi</i> , ou seja, à apresentação de um contexto ao ser produzida a partir de fenômenos individuais ou coletivos, relativos ao meio social.
Conhecimento comunicativo	- Tem a ver com o conhecimento generalizado de instituições e regras.
Conhecimento conjuntivo	- Relacionado ao conhecimento de motivações concretas a partir de atores concretos. <i>Questão:</i> Que histórias concretas as imagens nos contam?
Composição formal	- Refere-se à composição planimétrica, projeção perspectiva e coreografia cênica.
Interpretação iconográfica (mensagem conotativa)	- Interpreta o tema ou mensagem de um determinado assunto. <i>Exemplo:</i> Uma ação que esteja representada em uma determinada imagem.
Nível pré-iconográfico de significado (mensagem denotativa)	- Refere-se às primeiras interpretações comuns à vida cotidiana. <i>Exemplo:</i> Um gesto simples como a ação de apontar o dedo em direção a algo.

Fonte: WELLER, W. ; PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2010.

Tal processo encontra respaldo em vários discursos engessados e em metodologias que, embora se apresentem como novas, na prática não ousam romper com a tradição da pesquisa acadêmica e com os seus paradigmas, que limitam as percepções que serviriam de combustível para a gestação de formas de saberes socializados, não apenas na comunidade acadêmica, mas também na sociedade em que serão aplicados tornando sua praticidade não apenas um experimento a corroborar a pesquisa, mas torná-la útil a quem possa interessar (NOVIKOFF, 2010, p. 215).

As primeiras publicações de charges no Brasil procuraram retratar como representações do momento em que estão acontecendo questões nacionais, utilizando como símbolo de identidade nacional o índio, passando através do mesmo a riqueza natural do país, a inocência e a cordialidade (TEIXEIRA, 2001 p. 8). Como demonstração foram selecionadas algumas charges do final do século XIX e início do século XX que retratam questões ligadas aos problemas estruturais da cidade do Rio de Janeiro.

Seguindo a sequência do trabalho do autor iniciamos com Angelo Agostini, famoso chargista do final do Império que publicou diversos trabalhos na Revista *Illustrada* fundada por ele em 1876 e que circulou no Rio de Janeiro

até 1898 e que estava ligado nas grandes questões relacionadas à crise da Monarquia e ascensão da República (TEIXEIRA, 2001 p11). Em Agostini realçamos o seu olhar sobre as constantes epidemias de febre amarela na cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX. Na imagem que destacamos, ele se utiliza de texto, logo abaixo da figura, para deixar claro a quem ele está dirigindo o seu sarcasmo. Para os que não tinham o domínio da linguagem escrita, fica o impacto da imagem que se refere à morte e um político do império conversando em tom amistoso.

Tal interpretação era possível pelas representações vivenciadas pelos cidadãos da época que conseguiam, dentro de suas percepções sociais, identificar como se trajava um homem público do Império. No caso, da imagem, especificado pelo chapéu que o mesmo carrega. O restante da interpretação é reforçada pelas diversas representações vivenciadas, no caso, as doenças, o descaso, etc. Angelo Agostini (figura 1) revela de forma sarcástica, o tratamento dispensado à saúde.

*Figura 1 - Revista Illustrada em 04 de Março de 1876*



Disponível em [http://padumoca.blogspot.com.br/2010\\_09\\_01\\_archive.html](http://padumoca.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html)

Agostini mostra um diálogo entre um ministro do império e a Febre Amarela, sendo representada pela imagem da morte:

FEBRE AMARELA – Exm<sup>o</sup> Sr. Ministro do Império, estou-lhe muito agradecida; já faço uma colheita de 80 a 100 por dia graças a seu valioso auxílio.

MINISTRO DO IMPÉRIO – Exm<sup>a</sup> S<sup>a</sup> Febre, é para mim lisonjeiro este seu agradecimento, mas observo-lhe que não de esquecer-se dos meus aliados a Ilm<sup>a</sup> Câmara Municipal e a Junta de Hygiene que muito me coaduno nessa árdua tarefa.

Utilizando-se do método de Bohnsack no que se refere à dimensão de interpretação iconográfica de forma conotativa, podemos perceber que era intenção do produtor transmitir, a partir de sua representação, a sua insatisfação com as autoridades governamentais da época pela forma como lidavam com as epidemias na capital do império.

Como este trabalho foi voltado para charges que se relacionem a questões ligadas direta ou indiretamente à saúde dentro do corte histórico determinado pelo autor, a maior produção foi acontecida durante a Revolta da Vacina (1904), ocorrida na cidade do Rio de Janeiro.

O próximo exemplo é apresentado na figura 2, como estratégia de abertura da discussão sobre as políticas de saúde no Rio de Janeiro no início da República:

*Figura 2. Desenho de Leônidas, publicado na revista O Malho de 29 de outubro de 1904*



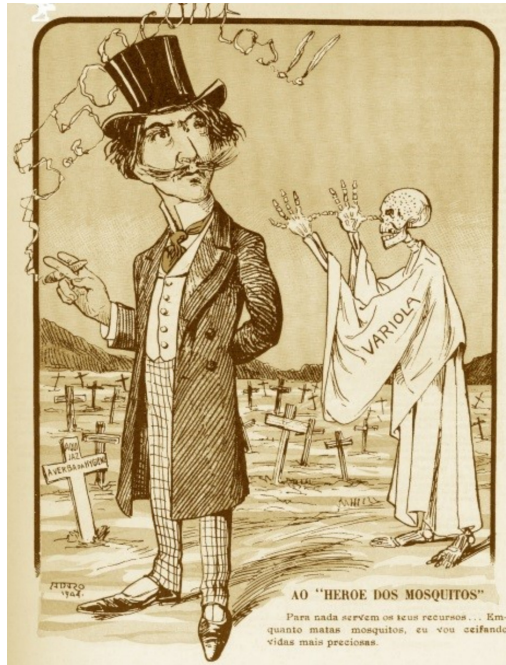
Disponível em [www.fiocruz.br](http://www.fiocruz.br)

A charge ilustrada na figura 2 foi produzida por Leonidas poucos dias antes de acontecer a Revolta da Vacina (1904). O produtor da imagem demonstra, a partir do conflito descrito imagetivamente, informar a aqueles que viriam a atentar para a charge que o conflito entre autoridades oficiais e o povo era iminente. A partir desta charge o docente pode levantar os conflitos despertados pelas políticas de saúde implementadas pelo Estado oligárquico no início do século XX, e diante desta representação acredita-se que é possível

abrir discussões sobre recursos imagéticos que previnam questões de interesse público e de acordo com as representações vivenciadas pelo público alvo.

Outro exemplo pode ser observado na figura 3.

Figura 3. Charge publicada na Revista da Semana – 1904



Disponível em [www.fiocruz.br](http://www.fiocruz.br)

Com a figura 3, o produtor comunica os problemas enfrentados pela população do Rio de Janeiro na época, ou seja, doenças como Variola.

É interessante em observar que apesar de Oswaldo Cruz já ter sido reconhecidamente bem sucedido no combate à febre amarela, como a própria charge informa no canto inferior direito – *Ao Heroie dos Mosquitos* – ainda se manifestam críticas à sua pessoa, principalmente com relação às verbas que haviam sido destinadas aos gastos no combate da febre amarela. É possível observar no canto inferior esquerdo a cruz onde se lê: *aqui jaz a verba da hygiene*. E no alto em forma de fumaça o valor gasto no combate a epidemia ou seja, 5.500 contos, ao lado a Variola em tom jocoso, como se desafiasse o responsável pela política sanitaria da época. Com isso, o docente pode levantar discussões sobre mensagens que ao transmitirem algum acontecimento o façam de forma a impactar o sujeito que observa a mesma e iniciar uma discussão a respeito dos efeitos das campanhas de saúde no Brasil.

## Conclusão

Em todas as charges apresentadas no trabalho, foi possível observar o olhar do produtor se colocando como testemunha diante dos diversos acontecimentos que o cercam. Acreditou-se, dessa forma, que o sujeito preceptor reproduzindo as representações construídas no seu respectivo momento temporal, permitiu-se fazer uma leitura visual a partir da sua vivência (BOHN-SACK, 2010, p. 118). E a partir de seu olhar podemos concluir, tendo a Teoria das Representações Sociais como método, que o sujeito apresenta, a partir das charges, o resultado da interação com o meio em que existe, auxiliando, a partir de suas particularidades, na construção das representações deste respectivo meio (SÊGA, 2000 p. 128).

A partir destes breves exemplos apresentados construiu-se o produto que foi um livreto contendo as experiências adquiridas, no que se refere aos diferentes tipos de imagens. Com isso, buscou-se conscientizar sobre o papel delas, enquanto instrumentos de comunicação não apenas a nível didático, mas também como ferramentas para interpretar as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais em que um indivíduo está inserido.

Com isso o trabalho buscou acreditar que para os docentes de diferentes áreas do conhecimento, além da saúde, passa a ser mais uma ferramenta para abrir discussões sobre a importância das imagens, como forma de linguagem, as quais podem ser exploradas em prol de um ensino crítico e criativo.

Concluimos que as diferentes formas de orientação na interpretação das charges, como foi apresentado, auxilia a levar o discente a ter mais um instrumento a compreender não só a condição da área de saúde no Brasil, mas apontar o contexto econômico, social e cultural. Enquanto sujeito participante da discussão, o trabalho demonstra que o professor pode relevar a importância da linguagem imagética, seja a partir de um cartaz de campanha da área de saúde, orientação sobre métodos médicos ou mesmo o próprio espaço de exercício das práticas de saúde. O trabalho conclui por fim que devemos lembrar que a linguagem imagética não se limita apenas ao traço gráfico, mas está inserida em uma enorme variedade de outras formas de linguagem que acarretam percepções diversas (SANTAELLA, 2011).

E é com Santaella que o trabalho é encerrado, afirmando

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também por meio de leitura e/ou produção de



formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores, e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores...Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos por meio de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...Por meio de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é seres de linguagem. (SANTAELLA, 2011)

## Referências

- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza Santos; TRINDADE, Zeidi, Araújo. *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: TechnoPolitik, 2011.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias do Gênero. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa* n° 117, p. 127-147, novembro de 2002.
- AZEVEDO, André Nunes. A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. Dossiê Temático. *Revista Rio de Janeiro*, n° 10, maio-agosto de 2003.
- BOHNSACK, R. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In WELLER, Wiviam; PFAFF, Nicolle (orgs. ). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática*. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.
- CARVALHO, José Murilo de Carvalho. *A formação das Almas, o imaginário da República no Brasil*. Cia. da Letras, 15ª reimpressão, 2005.
- \_\_\_\_\_. Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim*. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Editora Brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Cidade Febril: Cortiços e epidemias na corte imperial*, São Paulo, Companhia das Letras. 2006.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil / Boris Fausto*. 11ª ed. ; Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003
- FREITAS, Jairo Dias de; REIS, Silvia Barreiros dos. *Ensino de Ciências e Formação Profissional em Saúde de Nível Médio: Representações Sociais e Visões de Ciência*. Ciência e Educação, v. 17, n. 3. Rio de Janeiro. 2011.
- LITZ, Valesca Giordano. *O uso da Imagem no Ensino de História*. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação Departamento De Políticas E Programas Educacionais Coordenação Estadual Do PDE. Curitiba 2009.

- MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais: Pressupostos e Implicações. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 72 p. 129-144 maio/ago. 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã* (I – Feuerbach) Tradução de BRUNI, José Carlos; NOGUEIRA, Marco Aurélio, Editora Hucitec, São Paulo, SP, 1984.
- MERHY, Emerson Elias *et al.* *Desafios para os Gestores do SUS, Hoje*. Compreender os Modelos de Assistência à Saúde no Âmbito da Reforma Sanitária Brasileira e a Potência Transformadora Da Gestão. Disponível em < <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/indexados-30.pdf> > Acessado em 14/06/2013.
- MODENESI, Thiago Vasconcelos; SOUZA, Edilson Fernandes. As Charges Educando no Segundo Reinado do Império Brasileiro, *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011 – Florianópolis/SC – Disponível <<http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompletothiag>> Acessado em 15/06/2013.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. ; NOVIKOFF, C. (orgs. ). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.
- OLIM, Bárbara Barros de. Imagens Em Livros Didáticos De História Das Séries Iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. *Revista Outros Tempos*, Volume 7, número 10, dezembro de 2010 - Dossiê História e Educação. 2010.
- OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; EGRY, Emiko Yoshikawa. A Historicidade das Teorias Interpretativas do Processo Saúde-Doença. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 34, n. 1. São Paulo, 2000 p. 9-15.
- PALMA, Ana. *Monteiro Lobato e a gênese do Jeca Tatu*, Disponível em < <http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=20&sid=5> > Acessado em 15/06/2013.
- PORTO, A. e PONTE, C. F. : Vacinas e campanhas: imagens de uma história a ser contada. *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, vol. 10 (suplemento 2): 2003.
- ROCHA, Érica Juliana Santos. *Multimodalidade, Sócio construção do conhecimento e a Sala de aula: uma associação possível?* 2008. 124 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRio. 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica Aplicada*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O que é Semiótica*. São Paulo. Editora Brasiliense, 31ª reimpressão, 2011.
- SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

- SÊGA, Rafael Augustus. O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, n° 13, julho de 2000.
- SEVALHO, Gil. Uma Abordagem Histórica das Representações Sociais de Saúde e Doença. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, n° 9 (3) p. 349-363, jul/set, 1993.
- SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina, Mentis Insanas em Corpos Rebeldes*. Editora Scipione, São Paulo, 1993.
- SILVA, J. A. P. Representações sociais: investigações em psico-logia social. *Akrópolis*, Umuarama, v. 18, n. 4, out. /dez. 2010 p. 319-321.
- TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. *O traço como texto: A história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930*. Coleção Papéis Avulsos n. 38, Edições Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2001.
- WELLER, W. ; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.
- TORRES, Rosane dos Santos. Ecos na Capital: relações de poder e cotidiano político na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX. Texto integrante dos *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008.
- VAINFAS, Ronaldo *et al.* *História* – Volume Único, Editora Saraiva, São Paulo, SP, 2010.



# Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada como profissionalização professor: um estudo em Representações Sociais

CARINE CAMARA BIZERRA\*

## Introdução

Iniciada pela investigação denominada “As Representações Sociais sobre Formação de Professores (Inicial) para os professores dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas” (LAGERES/ UNIGRANRIO/ CNPq – 2010 a 2012), esta pesquisa nasceu da inquietação da pesquisadora a respeito da sua prática professor e da sua valoração, a fim de entender a profissionalização do professor, do que se trata e como esta vem se configurando ao longo da história e suas tendências. Ao levantar os estudos que relacionam os indexadores representações sociais, profissionalização do professor e formação de professores, no banco de teses da CAPES (1990 a 2000), dentre 27 trabalhos, apenas um trata de representações sociais. É diante deste cenário que se traça o estudo sobre o tema desde a origem das ideias/pensamentos sobre a profissionalização professor, em busca da compreensão da trajetória profissional dos professores e suas práticas. Portanto, questiona-se: quais as representações sociais de profissionalização professor e quais práticas são adotadas na formação, decorrentes destas representações sociais?

Objetiva-se compreender as representações sociais sobre a profissionalização professor para os professores da Educação Básica da Baixada Fluminense. Acredita-se que o estudo das representações sociais em foco possibilitará a compreensão de formas de enfrentamento do abandono da carreira professor, contribuindo assim, para a discussão acerca da formação dos professores.

---

\* É Mestra em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, Professora do Centro Educacional Logos – TAMANDARÉ, do Instituto de Educação Santo Antônio – IESA, do Colégio Estadual Milton Campos - CEMC e da Escola Municipal Machado de Assis – EMMA

Para dar conta do pretendido, esta pesquisa ancora-se nas obras de Moscovici (2003), Jodelet (2005); Gatti (2010); Facci (2004); entre outros. A metodologia desta pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, é delineada sob as Dimensões Novikoff (2010), e usa como técnica, pesquisa bibliográfica, a técnica de Evocação (ABRIC, 1999) e o Inventário de Valoração e Enfrentamento (CAN0-VINDEL; MIGUEL TOBAL, 1992). Os resultados são apresentados por meio de tabelas, gráficos e textos. Em síntese, faz-se importante aprofundar a discussão sobre o tema levando em conta que a identidade representada na profissionalização professor é um processo contínuo.

## Dimensão Teórica

A dimensão teórica de uma pesquisa tem como finalidade apresentar as teorias que cercam a problemática em estudo (NOVIKOFF, 2006; 2010). Com o objetivo de fundamentar a pesquisa, cabe a esta parte do trabalho apresentar a base teórica que possibilitou a análise dos dados.

### TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é originada na Europa, mais especificamente na França, em 1961 com a publicação de *La Psychanalyse: son image et son public*, de Serge Moscovici, que pode ser considerada uma forma sociológica da Psicologia Social. Vale mencionar que é a partir deste trabalho que surge o interesse no pensamento constituído nas relações sociais.

Partindo das pontuações de Palmonari e Cerrato (2011, p. 308), acredita-se que no processo de interação com os outros se desenvolvem

[...] pensamentos, sentimentos e motivações humanas: a Psicologia Social, como tal, deve superar a oposição entre o nível de análise individual (tradicionalmente considerado como próprio da Psicologia) e o nível de análise centrado na sociedade (característica própria da Antropologia, Sociologia e Economia).

Diante deste cenário, busca-se compreender o conceito de representações individuais e representações coletivas, visto que é na inquietação acerca desta dicotomia que Moscovici iniciou seus estudos sobre as representações sociais. Sandra Jovchelovitch (1995, p. 63) explica que a teoria das RS,

[...] nasceu – e cresceu – sob a égide de interrogações radicais, que repõe contradições e dilemas que ainda hoje precisamos responder. Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-

sociedade e como esta relação se constrói. Se de um lado sofremos os equívocos de uma compreensão demasiado individualizante, psicologista nos seus parâmetros de compreensão da subjetividade, por outro, muitas vezes as tentativas de introduzir conceitos sociológicos à Psicologia Social sucumbiram à tentação maniqueísta do inverso. Assim, ou ficávamos no individual fechado no âmbito de um Eu abstraído do mundo que o constrói, ou travávamos a sociedade e a história como abstração. Uma sociedade sem sujeitos ou sujeitos sem uma história social são parte de problemas que todos nós conhecemos muito bem – e recuperar essa conexão é uma das tarefas cruciais que temos pela frente.

De acordo com Moscovici, toda representação é uma representação de alguma coisa e mesmo o pesquisador tem representações. Jodelet (2001, p. 22) apresenta uma definição de representações sociais bastante aceita entre os teóricos:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais, assim entendidas, como conhecimento do sujeito sobre mundo, coisas, o outro, a ciência etc., são comunicadas de modo singular e com a função de tornar o não-familiar em algo familiar.

#### ABORDAGEM PROCESSUAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:

##### OS PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Considerando que as representações sociais são produto e processo da construção do homem, apresentam-se dois processos sociocognitivos construtores das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A partir das leituras realizadas é possível afirmar que as representações sociais só são sociais porque são instituídas e compartilhadas pelo coletivo, encontram-se na sociedade e esta última, por sua vez, está em constante mutação.

Tomando como ponto de partida a função de organizar e manter a ordem social e, ao entender as representações sociais como práxis, acredita-se que o estudo destas não se dá mais como interpretação de conteúdos, mas como

processo. Neste sentido, dois processos estão envolvidos na elaboração de uma representação social, segundo Moscovici (2010) são postulados: ancoragem e objetivação. Concebida como um processo intra-individual, a ancoragem, que se relaciona à inserção do estranho no pensamento já constituído, é definida por Moscovici (2010, p. 61) como:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos se apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.

Enquanto ancorar é o processo que permite familiarizar com o pensamento implícito, a objetivação significa materializar as significações. É a cristalização de uma representação que nos remete a este processo. Neste sentido, a objetivação é o processo no qual as “noções abstratas se tornam concretas” (SPINK, 1993, p. 306), formando imagens e tornando-a quase tangível. Este processo, por sua vez, implica três etapas: inicialmente, descontextualiza-se a informação através de critérios normativos e culturais; em seguida, forma-se uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; a última etapa é a naturalização, momento em que as imagens são transformadas em elementos da realidade.

Pode-se concluir, portanto, que as representações sociais não podem ser reduzidas apenas ao cognitivo, já que são estruturas cognitivo-afetivas vistas como formas de conhecimento prático.

#### A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (ABRIC, 1976)

Dentro da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, Abric desenvolveu a Teoria do Núcleo Central que, apesar de ter sido proposta em 1976, só se concretizou em 1987. Abric (2003, p. 38) considera uma representação social como “um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”. Dentro desta perspectiva, este conjunto constitui-se “um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico”.

O núcleo central – ou núcleo estruturante – considerado estável, resistente e rígido, é o núcleo que resiste à mudança. Este e o sistema periférico têm cada parte um papel específico e complementar ao outro. Abric (1994, p. 4) afirma:



[...] o sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido. O sistema periférico, por sua vez, constitui o complemento indispensável do qual depende. Isso porque, se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico, por sua vez, é funcional. Isto quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento.

Quanto ao núcleo central, Abric (2003, p. 38) afirma que este assegura três funções essenciais e que ele determina: “o significado da representação (função geradora); a organização interna (função organizadora) e a estabilidade (função estabilizadora)”. À parte mais flexível, mais acessível e mais viva da representação, o sistema periférico, Abric (*Idem*) atribui cinco funções: “concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do sistema central e personalização (individualização das representações coletivas)”.

É através da compreensão dos conceitos de sistema central e sistema periférico que se torna possível entender Moscovici (1992 *apud* ABRIC, 2003, p. 39) quando afirma que: “toda comunicação, toda representação, comporta esta dualidade entre significados e ideias, das quais umas são negociáveis e outras não-negociáveis, dentro de um grupo, em um dado momento”.

## Formação de professores

Se retomássemos o cenário em que se instalou a educação no Brasil, perceberíamos que ainda há questões a serem resolvidas desde o início do processo educativo. Entre estas, se encontra a formação de professores. Nas palavras de Silva Júnior (2010, p. 12), “não formamos professores para a educação básica, mas para as atividades, as áreas de conhecimento e as disciplinas que são ensinadas em seu interior”. Neste sentido, é possível perceber a má formação no ambiente educacional, visto que, diante das análises apresentadas, é fácil notar o foco disciplinar em relação ao conhecimento. Em outras palavras, dedica-se em grande parte a uma formação específica de cada área da educação, o que nega a proposta transdisciplinar apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto à formação do professor, Saviani (2009) ressalta a intrínseca relação dos conteúdos específicos na formação e deixa claro que a cultura de formação de professores ora segue modelo que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área em que se deseja lecionar, ora busca

a formação do professor que só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Segundo as considerações de Sánchez (1988 *apud* FACCI, 2004, p. 20), o papel do professor está em crise. E, ao encontro desta afirmação, caminha a formação do professor, que, por sua vez, apresenta um caráter fragmentado.

Em 1998, Libâneo já apresentava preocupações relacionadas à formação do professor. Segundo este estudioso da educação:

[...] a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças. Junto com isso, vem se acentuando a tendência de desprofissionalização e de descrédito do conceito social da profissão perante a sociedade. [...] há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura de profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional (LIBÂNEO, 1998, p. 22).

A afirmação de Libâneo aponta para um desafio que não é recente: a necessidade de valorização do trabalho do professor e sua continuidade no que tange à qualificação. Organizar e estruturar a educação em documentos oficiais não é o bastante para uma mudança significativa em favor do contexto educacional brasileiro; é necessário ir além, buscando a interseção entre a teoria e a prática.

As omissões apresentadas durante todo o processo de formulação da educação nacional foram se agravando e, desta forma, acumularam-se os desafios educacionais. O professor, enquanto profissional agente no processo de formação humana, deve ser percebido como o elo entre os indivíduos em formação e o conhecimento socialmente adquirido, sem esquecer que estes também são sujeitos em constante formação, que sofrem e influenciam o meio em que estão inseridos. Ao professor, variadas são as tarefas atribuídas, portanto, há grande necessidade também de atribuir-lhe valor enquanto profissional e em favor de uma identidade com autoridade reconhecida e respeitada. Portanto, sua formação deve ser plena, ou seja, norteadas com conteúdos e práticas teórico-metodológicas que permitam pensar, para além de reflexões, o contexto sócio-histórico dessa formação.

É necessário perceber a educação como uma tarefa coletiva, que não possui um único responsável, assim como a formação do professor não deve

ser considerada tarefa do próprio professor, mas tarefa coletiva, social e das políticas governamentais. Desta forma, haverá a possibilidade de colocar o professor como protagonista de sua história e organizar sua capacidade de lidar com a profissão. É neste contexto que o próximo tópico tomará como tema norteador a profissionalização professor.

Acreditando nos estudos apresentados aqui e nos desafios apresentados pelos pesquisadores que os realizaram, aponta-se para a necessidade de reconhecer o professor enquanto profissional e sua formação, ou má formação, estará refletida nas suas práticas. Diante disto, acredita-se que, após constatar os diversos desafios que ainda são impostos à educação brasileira, a necessidade de uma formação sólida e contínua possui um caráter obrigatório frente ao objetivo de superar fragilidades.

Buscar uma formação sólida, polivalente e diversificada de professores, assim como a busca de novos currículos educacionais, reformulação de documentos oficiais, as propostas de transdisciplinaridade, de conhecimento em temas polêmicos, demonstram que o ambiente educacional encontra-se sedento de alternativas formativas, tanto para os próprios formadores, como para os alunos. O desafio está em construir um mecanismo que responda a questões singulares, respeitando os diversos contextos sociais em que a prática educativa está inserida, ou seja, propicie “ações que conciliem eficácia e flexibilidade” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 253). Para que isto seja possível, deve haver um grande esforço social, político e de administração, já que toda nação partilha das angústias impostas ao cenário educacional e todos sofrem suas consequências.

## Profissionalização do professor

Ao fazer referência a um conceito formado pela sociedade, inicialmente, faz-se necessário a compreensão da origem do termo em discussão. O termo “profissão”, de origem anglo-saxônica, foi traduzido na perspectiva de descrever, segundo Popkewitz (1995, p. 38) “as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente.” A partir desta descrição, entender o professor enquanto profissional significa proporcionar-lhe prestígio social, melhores condições de atuação e valorização.

Referindo-se à questão da profissão professor, Sacristán (1995, p. 65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação

professor, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para Libâneo (1998, p. 90), profissionalismo,

[...] significa compromisso com um projeto político-democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.

Diante dos conceitos expostos, percebe-se que há uma ênfase no que tange à dinâmica do conceito de profissão, que, dentro desta perspectiva, está em permanente elaboração pelo fato de ser socialmente partilhada, portanto, é uma criação (CASTORIADIS, 1999).

Papi (2005, p. 9), em seu trabalho acerca da formação e da profissionalização professor, acredita nesta como um “processo amplo, que implica envolvimento, decisões, incluindo novas perspectivas a serem definidas desde a formação inicial”. Para esta estudiosa da educação, a formação inicial é o espaço em que começa a socialização profissional e no qual são “assumidas determinadas regras práticas e princípios que orientam o trabalho professor”. Neste sentido, a profissão professor deve ser entendida desde a formação inicial de professores, visto que é a partir desta que se inicia o processo de profissionalização e o trabalho professor é percebido por meio de um olhar profissional.

O professor, nas palavras de Papi (2005, p. 42), “como expansão de sua profissionalidade, precisa compreender sua inserção no contexto sociopolítico, significando isso uma necessidade de análise sobre a abrangência e valor da prática professor no contexto educativo social”. Esta afirmação confirma a complexidade do trabalho professor mencionada anteriormente. O ensino, neste sentido, é um compromisso social que requer dedicação e profissionalismo por parte do professor, pois não é um trabalho amoroso que vai constatar a sua competência profissional. Esta competência, por sua vez, diz respeito ao saber fazer, à dimensão técnica e política do trabalho professor – o que não descarta a dimensão humana, a valorização das relações, a capacidade de compreensão, respeito e empatia (*Idem*).

É necessário, assim, justificar a profissão professor levando em conta que o professor é um sujeito social, participante de uma profissão que vem sofrendo mudanças no que diz respeito à valorização. Estuda-se o professor, mas há uma tendência em esquecer que este possui toda uma vida que influencia sua atuação prática; estuda-se o professor, mas a contextualização de sua profissão é esquecida.

Seguindo este olhar, faz-se necessário mencionar que a profissionalização do professor foi corporificando-se ao longo da História brasileira através da luta destes sujeitos, de políticas educacionais e da legislação. Gatti (2011) explica que profissionalização de professores implica “a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade” (GATTI, 2011, p. 1360). A profissionalidade, diante do que foi exposto, refere-se ao conjunto de características como conhecimentos e habilidades que corroboram para o exercício profissional.

Neste sentido, Gatti defende que é preciso uma base de conhecimentos e formas de ação para a negação do improvisado e da mera vocação para que a profissionalização deste professor seja consistente. Sendo assim, a autora expõe a necessidade de uma profissionalização que instrumentalize os profissionais a confrontarem problemas complexos e variados, tendo condições cognitivas e afetivas para construir soluções em sua ação.

Vigotski (2001, p. 455), em relação à profissão professor, comenta,

[...] o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a Pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa de base científica Assim exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo.

Em síntese, compreender o trabalho do professor enquanto profissão propõe o rompimento da concepção maternal e de “segundo lar”, o desapego aos estereótipos formados durante toda a trajetória sócio-histórica da educação no Brasil. Faz-se necessário, portanto, resgatar a profissionalidade do professor para que este possua um novo enquadramento das características de sua profissão em favor de uma identidade e valorização profissional.

## Dimensão Técnica

Delineada dentro das Dimensões Novikoff (NOVIKOFF, 2010), esta pesquisa é considerada de abordagem quanti-qualitativa (CRESWELL, 2006), visto que entrelaça as análises teóricas e interpretativas. Trabalha-se com a abordagem estrutural e processual da Teoria das Representações Sociais, acreditando que esta teoria nutre-se de saberes do senso comum e trata de situar

este como “teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social” (SPINK, 1993, p. 303).

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto às pesquisas que estudam as representações sociais, Spink (1993, p. 89) explica que,

[...] a complexidade do fenômeno das representações sociais e as possibilidades metodológicas e interdisciplinares que a mesma oferece têm levado inúmeros pesquisadores à combinação de diferentes níveis de análises, resultando daí estudos bastante diversificados.

Neste sentido, a análise apresentada nesta pesquisa se deu por meio da combinação da abordagem estrutural e da processual da Teoria das Representações Sociais. Buscou-se a compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, em relação aos manifestos na linguagem, que compreendem o contexto histórico-social dos acontecimentos.

#### SUJEITOS DA PESQUISA E LOCAL PESQUISADO

Os sujeitos são 27 professores do CIEP 098 – Hilda do Carmo Siqueira, situado à Rodovia Washington Luiz, que faz parte da Metropolitana V da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que atuam na Educação Básica, mais especificamente, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta unidade escolar funciona em três turnos, possuindo turmas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

#### INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa em questão procurou estudar as representações sociais acerca da profissionalização do professor. Utilizou-se, portanto, como instrumentos de pesquisa: 1. Inventário de Valoração de Enfrentamento (NOVIKOFF, 2006) e 2. EVOC (2010).

A análise dos dados sofreu a análise de conteúdo (FRANCO, 1999) e a standardização pelo Excel. Os dados serão apresentados em forma de gráficos e tabelas, bem como descrição de narrativas.

#### INVENTÁRIO DE VALORAÇÃO E ENFRENTAMENTO

A primeira coleta de dados foi realizada por meio do Inventário de Valoração e Enfrentamento (CANO-VINDEL e MIGUEL TOBAL, 1992). Este instrumento permite avaliar os tipos de enfrentamentos em situações específicas. A classificação se dá por meio de 42 itens que permitem a identificação

das estratégias de enfrentamentos cognitivas, condutas motoras, passivas e evitativas.

O IVA apresenta 42 itens, distribuídos nas suas nove categorias. A saber: Valoração da Situação como Ameaçadora (VSA); 2. Valoração da Situação como Desafio (VSD); 3. Valoração da Situação como Irrelevante (VSI); 4. Estratégias Cognitivas Centradas na Situação (ACS); 5. Estratégias Cognitivas Centradas na Emoção (ACE); 6. Estratégias de Conduta Motora Centradas na Situação (ACMS); 7. Estratégias de Conduta Motora Centrada na Emoção (ACME); 8. Afrontamento Passivo (AP); 9. Afrontamento Evitativo (AE).

Todas as questões têm as seguintes opções de respostas: quase nunca, poucas vezes, umas vezes sim outras vezes não, muitas vezes, quase sempre. Trata-se de uma forma de inventariar com base na escala tipo Likert. Assim, os professores além de apontarem se concordaram ou discordaram das afirmações, também tecem informações sobre qual o grau de concordância/discordância:

Conforme Novikoff (2006, p. 151), os pesos de cada resposta, individualmente, foram tabulados, gerando categorias e estas foram balizadas em dados relativos. A distribuição dos percentuais pelo total de respostas franqueou se verificasse o grau de concordância e discordância, conforme o Quadro 1:

*Quadro 1. Descrição do Grau de Concordância e Discordância das Situações-Problema*

%	GRAU DE CONCORDÂNCIA	GRAU DE DISCORDÂNCIA
0 – 15	baixo grau de concordância	baixo grau de discordância
16-35	leve grau de concordância	leve grau de discordância
36-55	intermediário grau de concordância	intermediário grau de discordância
56-75	bom grau de concordância	bom grau de discordância
> 75	alto grau de concordância	alto grau de discordância

## EVOC

O teste de Associação Livre Palavras de Abric (1999) consiste na apresentação de palavras indutoras aos sujeitos da pesquisa, solicitando que expusessem em um papel cinco palavras, expressões ou adjetivos que lhes viessem à mente a partir da palavra indutora, cada uma a seu tempo. Logo após, o sujeito era orientado a marcar a palavra, dentre as cinco que escreveu, que ele considera de maior importância. Segundo Sá (1996) a evocação livre de palavras é uma técnica para coleta de dados constitutivos de uma representação, já que permite ao sujeito falar e escrever vocábulos que lhe venham à mente, após ser estimulado

por uma palavra indutora que caracteriza o objeto de estudo. Por possibilitar identificar a frequência e a ordem média de evocações de palavras, aproximando os elementos de uma representação e proporcionando a compreensão das distâncias estabelecidas entre as representações distribuídas sobre o plano gráfico, esta técnica tem se mostrado útil nos estudos de percepções e atitudes, estes, por sua vez, são elementos da estrutura e/ou organização das representações sociais, é dentro desta ideia que se percebe a importância desta técnica em um estudo da natureza deste, calcado na Teoria das Representações Sociais.

## Dimensão Morfológica

Neste tópico pretende-se apresentar todo o trabalho realizado durante este trabalho de pesquisa no CIEP 048.

### DESCREVENDO O CIEP - INFRA-ESTRUTURA

O CIEP 098 possui uma estrutura que guarda a organização, limpeza e estética de bem cuidada. É possível observar que os cuidados do espaço físico são resultado de da preocupação da gestão escolar em manter os funcionários bem orientados quanto ao tratamento a ser dispensado em cada canto da escola.

Uma enquête realizada levantou a discussão da relação entre “limpeza”, “ordem”; “liberdade” e “criação”. O que acabou gerando o termo “silêncio artístico”, entendido como a não intervenção/participação do aluno nos espaços físicos da escola. A discussão, longe de terminar, está por ser feita junto aos professores do CIEP 098. A finalidade deste tema é propor a ampliação da manifestação artístico-cultural dos alunos na escola, deixando outras marcas, além do que denominamos de silêncio artístico.

### ESTUDO DO CONHECIMENTO

A partir da proposta de promover o estudo da arte quanto à formação de professores, foram catalogadas mais de 500 pesquisas que sinalizaram o interesse dos pesquisadores em estudar a formação e a Teoria das Representações Sociais. Assim, perseguido os descritores: formação de professores; representações sociais; profissionalização professor, fez-se a análise de cada resumo contido no banco de teses da CAPES (1996-2010) para dar visibilidade ao estado do conhecimento. A base junto à pesquisa no portal da CAPES teve uma busca isolada pelo tema “Formação de professores”, como descritor de todas as pesquisas. Assim, optou-se por gerar um gráfico para as discussões iniciais sobre as pesquisas no Brasil, conforme a tabela 1.



*Tabela 1. Levantamento estatístico (Doutorado): 1996-2010*

Título (Representações Sociais)	11,11%
Objeto (Representações Sociais)	11,11%
Palavras-chave (Formação de professores)	55,60%
Objetivos (Profissionalização professor)	11,11%
Questão (Formação de professores)	33,33%
Hipótese (Formação de professores)	11,11%
Fundamentação Teórica (Representações Sociais)	22,22%
Resultado (Formação de professores)	22,22%

Observa-se que o uso do termo “representações sociais” no título dos 580 textos, aparece em 11,11%. Igual situação se dá com o mesmo termo enquanto objeto de estudo. Já como palavra-chave, é o termo “formação de professores”, que aparece em 55,60% dos textos. Nos objetivos dos mesmos textos aparece o termo “profissionalização professor” com 11,11%. Como questão norteadora aparece a “formação de professores” em 33,33%; Como hipótese, a “formação de professores”, é representada por 11,11%; Sendo parte da fundamentação teórica, a expressão “representações sociais” aparece em 22,22%; No resultado, o termo “formação de professores” se faz presente em 22,22% dos textos analisados.

Outro trabalho de verificar as palavras em conjunto no mesmo texto foi desenhado e o termo “formação de professores” e “profissionalização docente” é reduzido (9%) frente a “formação de professores” e outro termo. Assim, também o é, a combinação entre “formação de professores” e “representações sociais”, com apenas 21%. As produções dos registros no banco de dados visaram compreender a relação entre as representações sociais sobre a profissionalização professor para professores da educação básica mobilizadas pelos mesmos para o enfrentamento.

## Dimensão Analítico-conclusiva

Nesta dimensão apresenta-se a análise dos dados coletados no CIEP 098 e sua relação com a teoria. Coube uma análise dos dados dentro da categorização de valores (NOVIKOFF, 2006) e pela standardização do EVOC no Excel, por meio desta, foram gerados gráficos e estes, por sua vez, se fizeram base para a construção de narrativas e análise.

## ANÁLISE

A etapa mais árdua e complexa de um trabalho de pesquisa está justamente na análise dos dados, pois envolve a experiência vivida do pesquisador e sua prontidão para o diálogo com a teoria e com os próprios pesquisados para se compreender o dito e o não dito, revelados nos dados. Neste sentido, a proposta da dimensão analítico-conclusiva é discutir o objeto de estudo, o fenômeno das representações sociais, articulado a cada etapa anteriormente descrita, sempre trabalhando em grupo de análise, de modo a apresentar uma conclusão, se não perfeita, próxima da realidade estudada. De outro modo, interpretar considerando as teorias, a intuição e percepção do outro sobre um mesmo dado/fato.

Ao iniciar a fase analítica com a apresentação das palavras evocadas no teste de evocação livre de palavras, conforme tabela 2, observa que a média das ordens médias das evocações foi de 3,0 para uma média de frequência de evocação de 17,33. Isto equivale a apontar que os termos tiveram uma evocação satisfatória, segundo Vergés (2003), que aponta a ordem média de evocação entre 3,0 a 1,9 como excelentes. Isto significa que a palavra foi evocada poucas vezes, mas muitas na mesma posição. Em relação aos quadrantes, cabe esclarecer que o quadrante superior esquerdo representa o núcleo central que tem uma função geradora e organizadora e é mais estável. Trata-se do elemento pelo qual se cria, ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido e apresentam um valor estável. Os quadrantes periféricos são mais voláteis, se modificam mais facilmente, com a finalidade de proteger o núcleo central.

*Tabela 2. Análise de evocações da palavra indutora: “Profissionalização”*

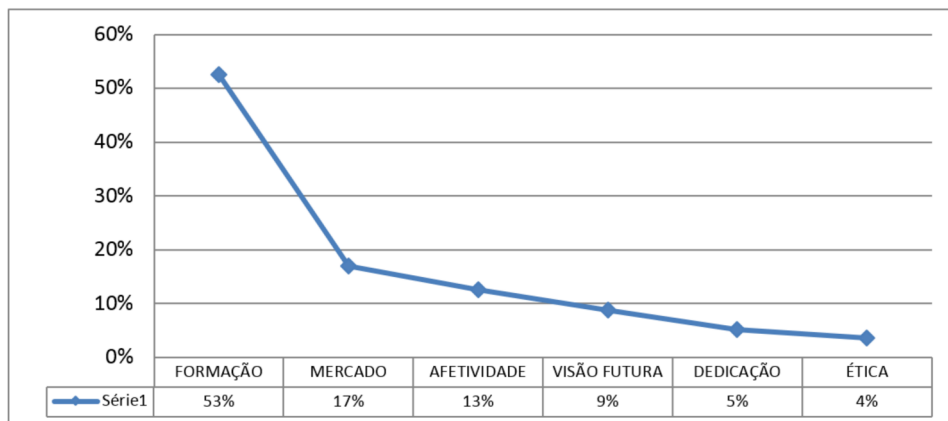
<i>Termo Evocado</i>	<i>Frequência</i>	<i>Ordem Evocação</i>	<i>Termo Evocado</i>	<i>Frequência</i>	<i>Ordem Evocação</i>
	>=17,33	<3,0		>=17,33	>=3,0
emprego	16	2,88	comprometimento	23	3,40
capacidade	18	2,78			
	<17,33	<3,0		<17,33	>=3,0
investimento	13	2,92	concorrência	1	5,00
			cotidiano	1	3,00
			ensino técnico	1	3,00
			necessidade	1	4,00
			objetivo	3	4,33
			escolha	5	3,00
			companheirismo	7	3,86
			qualidade	7	3,43

Note-se que no quadrante superior esquerdo, que representa o núcleo central das representações sociais, os termos “emprego” e “capacidade” aproximam-se da ideia de que o profissional deve ter capacidade. Este termo “capacidade” é mais representativo da cultura escolar, das políticas públicas sobre educação. Aqui fica notória a ideia de que para o desenvolvimento de tal capacidade, o comprometimento aparece como sustentando esta representação, que exige “investimento”, localizado no terceiro quadrante. No mais periférico de todos, no quadrante inferior direito, aparecem uma série de evocações que parecem dispersas, mas numa análise mais cuidadosa vê-se sua argumentação em favor de um discurso que agrada ao pesquisador e aproxima do discurso oficial sobre a profissionalização do professor e suas competências.

A primeira análise lexicográfica demonstrou que, das 436 evocações, 89 eram constituídas por palavras diferentes. Os cálculos de todas as frequências e as médias de cada evocação foram estandardizados manualmente com três cortes até atingir ao agrupamento de 12 termos que representassem o total evocado.

Para tentar compreender a relação entre as representações sociais de profissionalização e a teoria sobre o mesmo tema, foi elaborada uma categorização das evocações, considerando os termos que apareceram no teste de evocação de palavras e no questionário, mesmo sendo esta em pequena frequência. Para tal foi realizada a análise de conteúdo, resultando em 6 categorias. São elas: Formação; Mercado; Afetividade; Visão Futura; Dedicção; e Ética. Vale apontar que os termos evocados se enquadravam em mais de uma categoria, ilustrados no gráfico 1, como por exemplo, o termo “aptidão” se encontra dentro da categoria “formação” bem como em “mercado”.

Gráfico 1. Categorização das representações sociais de professores do CIEP 098 – 2011



A evocação do termo “formação” demonstra a tomada de consciência de que há uma grande necessidade de uma profissionalização que favoreça o confronto com problemas complexos e variados, criando condições cognitivas e afetivas para solucioná-los em seu fazer pedagógico (GATTI, 2010). Nesta categorização encontramos a força da formação desejada e necessária para uma profissionalização nos moldes exigidos para os tempos atuais tatuados nos discursos legais como na prática dos professores que manifestaram abertamente a dificuldade de ensinar e, em especial o interesse do aluno frente o ensino. Tal situação também é percebida no Inventário de Valoração e Enfrentamento (IVA).

Inicia-se apresentando as categorias das situações-problema descritas pelos professores. Entre as dificuldades e/ou situações problemas levantados destacam-se três categorias:

- 1) Disciplina: aluno desrespeitando o colega e o professor, gerando violência e não aprendizagem;
- 2) Falta de estrutura para os alunos desenvolverem atividades;
- 3) Falta de compromisso dos governantes.

Os problemas levantados parecem estar fora do controle do professor e a sua profissionalização parece indicar a ausência de tomada de responsabilidade compartilhada entre professor e contexto histórico-político e social. Este dado demonstra uma lacuna, o que nos faz atentar para a necessidade não apenas de tomada de consciência, mas da saída de “passividade crítica” (PERRENOUD, 2001) dos professores em sua práxis, em busca de construir soluções para os problemas apresentados. A análise revela a tendência de valoração e enfrentamento dos professores do CIEP 098, com forte indício de que:

- 1) a situação levantada é considerada muitas vezes como ameaçadora e como um desafio;
- 2) a situação quase nunca é entendida como irrelevante;
- 3) poucas vezes eles centram a cognição na situação;
- 4) muitas vezes eles centram a cognição na emoção;
- 5) muitas vezes usam de estratégias de conduta motora centradas na situação;
- 6) muitas vezes e quase sempre usam de estratégias de conduta motora centradas na emoção;
- 7) quase nunca e poucas vezes o enfrentamento é passivo
- 8) quase nunca o enfrentamento é evitativo.

Observa-se que o enfrentamento dos problemas é poucas vezes passivo e quase sempre relevante, confirmando a ideia de que os professores estão valorando o significado intra e inter-subjetivo, bem como o extra-subjetivo em relação ao outro, uma vez que em nenhuma categorização de problemas emergiram questões direcionadas ao próprio professor.

## Considerações finais

Em relação ao CIEP 098, observou-se que a abordagem inicial foi vital para o “contrato” entre a Universidade e a Escola, o que reforça o valor da dialética das Dimensões Novikoff como elemento fundamental no processo metodológico. Aqui, a ética com que se empreenderam esforços em ouvir a toda comunidade nos deu uma visão ampla sobre as representações ali constituídas e constituintes.

O contexto dinâmico da escola permite-nos assinalar que a realização da pesquisa interdisciplinar foi e continua sendo um aprendizado árduo, uma vez que exige prontidão para se permitir não saber, ouvir o outro. Cabe ressaltar que, enquanto sujeitos desta pesquisa, os professores do CIEP 098 apresentam interesse em uma formação continuada e a escola oferece oportunidades para que isto se concretize.

As representações sociais dos docentes, marcadas pelos termos “emprego” e “capacidade”, não permitem identificar o “conjunto de características” como conhecimentos e habilidades que corroboram para o exercício profissional apontado na literatura. A valoração dos problemas é de sê-lo centrado na “disciplina” do aluno que, segundo o grupo estudado é de desrespeito ao colega e ao professor. Tal problema é o causador da violência e não aprendizagem, o que isenta o professor de buscar conhecimentos para a melhoria do ensino.

O segundo problema diagnosticado, “falta de estrutura para os alunos desenvolverem atividades”, também desloca a valoração da profissionalidade para o contexto. O terceiro problema levantado, “a falta de compromisso dos governantes”, marca a profissionalização do professor como sendo uma institucionalização a ser objetivada em prol dos professores.

Em nenhum momento se observou a conscientização da amplitude que a “profissionalização” carrega e que deve ser tratada pelos próprios professores para a sua transformação.

A visão do professor tende a ser funcionalista, uma vez que não aponta questões de autonomia nem de compromisso com um projeto político-democrático, enfim, não suscita o engajamento profissional para além desta

visão, o que acaba por reduzir o papel do professor na construção da identidade de um profissional não valoroso para a sociedade.

Diante do exposto, a formação como processo de construção das identidades profissionais vem sendo dada na incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Assim, o professor, ao trocar os saberes de que o problema está fora do alcance dele, a sua forma identitária vai dificultando as transformações necessárias para uma valoração da profissionalização do professor.

## Referências

- ABRIC, J. A. abordagem estrutural das representações sociais. In : MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. de. (ORG) *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Traduzido por: Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico*. Trad. Angela M. O de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. H. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé. p. 73-84, 1994.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F (Orgs. ) *Representações Sociais e Práticas Educativas* (p. 37 – 57) Goiânia: Editora da UCG, 2003.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 2ª ed. , Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FACCI, M. G. D. . *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FRANCO, M. L. B. P. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. -dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2011.
- GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- JODELET, D. (Org. ) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A. & JOVHELICHTCH, S. *Textos em Representações Sociais*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

- LIBÂNEO, J. C. *Adens Professor, adens professora?* Novas exigências educacionais e profissão professor. São Paulo: Cortez, 1998.
- PAPI, S. de O. G. *Professores: Formação e Profissionalização*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2005.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed. :Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A Representação Social sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NOVIKOFF, C. *As Representações Sociais Acerca do Ensino Superior para professores de graduação na área da saúde*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (orgs. ). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. . Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.
- PALMONARI, A. & CERRATO, J. Representações sociais e psicologia social. In: *Teoria das representações sociais: 50 anos*. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira, SANTOS, Maria de Fátima de Souza e TRINDADE, Zeidi Araujo (org). Brasília: Technopolitik. Coedição: Centro Moscovici/ UnB, 2011.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, 17: 8-12, 2001.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, PP. 35 – 50, 1995.
- SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis:Vozes,1996.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Orgs) *Profissão Professor*. 2ed. Porto, Portugal: Porto Ed. p. 63 – 92, 1995.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório*. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.
- SPINK, M. J. P. The Concept of Social Representation in Social Psychology. *Caderno de Saúde Pública*, v. 9, No. 3, p. 300 – 308, 1993.
- VIGOTSKI, L. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





# A Educação Ambiental na formação de professores (normalistas): um estudo das representações sociais

ADELMO COSENDEY LOPES\*

## Introdução

Comprimindo toda história de formação e evolução de nosso planeta em um ano, teríamos o período chamado de História acontecendo nos 28 segundos finais do dia 31 de dezembro. A análise dessa ínfima parcela da história terrestre é central, pois nela ocorreu um aprofundamento das desigualdades sociais e uma aceleração dos problemas ambientais. Os novos valores criados levaram o homem a se posicionar como se fosse o diretor de um grande espetáculo teatral, onde o palco, que é a Terra, e os atores, que são os elementos da natureza, são conduzidos e modificados segundo seus interesses. O homem passa neste momento a se colocar como não-natureza, pois ser natureza é estar vinculado ao atraso e à dependência representados pela caça, pela coleta e pelo nomadismo dos povos primitivos. A natureza, como nos afirma Santos (1994, p. 89), “conhece um processo de humanização cada vez maior ganhando a cada passo elementos que são resultado da cultura. Tornando-se cada dia mais culturalizada, mais artificializada, mais humanizada”.

Mais que opor natureza à cultura, nossa sociedade alçou a cultura a uma posição de controle e domínio da natureza (GONÇALVES, 2008, p. 25). Essa nova postura foi utilizada para justificar o contínuo processo de degradação ambiental e, em muitos momentos de nossa história, também para legitimar a escravidão, o genocídio e o etnocídio. Tudo aquilo ou todo aquele que representa a natureza passa a se subordinar àquele que representa a cultura – alguns homens.

O capitalismo, construtor desse novo momento, traz em seu código genético uma ininterrupta reprodução celular que faz com que seus tentáculos não parem de crescer. A união da técnica e da ciência levou a uma ampliação da capacidade produtiva e ao desenvolvimento de meios de transporte e

---

\* É mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA e Professor do Colégio Estadual Barbará – CEBB.

comunicação que transformaram em subjetivos os conceitos tempo e espaço – o capitalismo torna-se Global.

A expansão é no capitalismo um processo que não se extingue. A incorporação de novos povos, regiões e países à sua lógica tem se dado desde seu nascimento, no século XV, até nossos dias. Mais que produção e consumo de gêneros básicos, o modelo capitalista busca homogeneizar hábitos, costumes e comportamentos que foram construídos em seu principal centro irradiador, os Estados Unidos da América. Essa homogeneização, instrumentalizada pelas novas tecnologias de transporte e comunicação do meio técnico-científico-informacional, incorpora povos das mais variadas culturas ao grande mercado mundial. O capitalismo não criou o consumo, mas ao ampliar e diversificar a possibilidade de consumo, criou o consumismo.

A Educação se insere neste mundo doente como agente de perpetuação ou mudança. O desenvolvimento dos meios técnico-científicos que levaram à globalização do capitalismo, não pôde e não pode prescindir da educação, o que nos leva a concluir que a educação teve papel decisivo na construção desse mundo que ora criticamos. A educação, portanto, não conduziu, foi conduzida. Romanelli (1990, p. 56) afirma que “as relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico”.

Diante do quadro estabelecido, vemos que os problemas ambientais são também sociais e econômicos. A resolução de tais problemas é ampla e exige mudanças das representações sociais que gestaram o modelo que está em crise. As ações mitigadoras exigem de toda sociedade mudanças de atitude e comportamento, pois somos criadores e reprodutores, vítimas e culpados do modelo que criticamos, guardadas as devidas proporções e responsabilidades de cidadãos e nações.

A Educação Ambiental, vista como um conjunto de ações que visa à modificação de valores e atitudes que nos levem à construção de uma sociedade social e ambientalmente sustentável adquire, neste momento, principalmente através de instituições educacionais, papel fundamental na mudança das representações sociais que caracterizam nossa sociedade. Essas representações, como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, apresentam um caráter dinâmico e aberto o que nos permite atuar de maneira propositiva e ativa em sua modificação.

Realizamos, para tanto, uma pesquisa quanti-qualitativa das representações de meio ambiente de docentes e discentes do curso de formação de professores (normalistas) do Colégio Estadual Baldomero Bárbara e levantamos dados

referente à abordagem da educação ambiental no currículo mínimo do curso normal.

## Dimensão teórica

### A AGENDA AMBIENTAL DO SÉCULO XX

O agravamento dos problemas ambientais na segunda metade do século XX levou organizações governamentais e não-governamentais a buscarem mecanismos que pudessem mitigar esses problemas. Apesar da pouca expressividade dos resultados, não podemos transformar em irrelevantes as discussões e conferências ambientais ocorridas no período. Elas tiveram uma grande importância, pois ocorreram num período em que a polarização dos debates em torno dos sistemas socioeconômicos colocava em segundo plano as demandas sociais e/ou ambientais. Dentre as conferências ocorridas no período, destacam-se: UNSCCUR – Conferência das Nações Unidas para a Conservação e Utilização dos Recursos (1949); Conferência da Biosfera (1968); Conferência de Ramsar (1971); Conferência de Estocolmo (1972); Conferência de Belgrado (1975); Conferência de Tbilisi (1977); Conferência de Nairobi (1982); Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais (1987).

Os “pequenos” avanços na redução dos impactos ambientais levaram à ampliação dos debates e de seu alcance, como nos afirma Ribeiro (2008, p. 70):

A realização da UNSCCUR, da Conferência da Biosfera, da Convenção de Ramsar e as reuniões organizadas para tratar da educação ambiental, envolveram poucos países e não conseguiram dar à população mundial visibilidade sobre a questão ambiental. Além disso, se pautaram em temas que, apesar de afetar diretamente a vida humana, não indicavam riscos na escala que os estudos ambientais vão tornar pública nas décadas de 1980 e 1990. Pode-se afirmar, entretanto, que elas foram a base que permitiu a realização da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano que ocorreu em Estocolmo em 1972.

A Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Estocolmo-72, é considerada um marco histórico dos debates ambientais por ser, até então, a conferência ambiental que conseguiu reunir o maior número de países (113). O grande número de participantes indica, apesar da presença de apenas dois chefes de Estado, que a temática ambiental foi incluída na agenda dos países como assunto de grande importância (RIBEIRO, 2008).

O agravamento dos problemas ambientais, em especial a poluição do ar, levou a Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) a aprovar a realização dessa grande conferência ambiental. Assumindo o papel que lhe cabe, a ONU buscou, segundo Ribeiro (2008, p. 74), “discutir temas ambientais que poderiam gerar conflitos internacionais”. A Conferência de Estocolmo foi marcada por acalorados embates entre os chamados zeristas e desenvolvimentistas, em que os primeiros defendiam que a manutenção do equilíbrio ambiental somente seria dada a partir da limitação do crescimento demográfico e econômico, enquanto os demais, representados por países considerados subdesenvolvidos como Brasil e Índia, defendiam o desenvolvimento econômico, ainda que com ele viessem problemas como a poluição.

Em Estocolmo, o arcabouço conceitual que envolvia as discussões organizava-se em torno das problemáticas demográficas e tecnológicas. Meio ambiente e desenvolvimento encontravam-se dissociados. A despolitização da problemática correspondia a um enfoque ideológico fundado na virtual exclusão dos interesses dos países do sul. (MAGNOLI 2004, p. 204)

A Conferência de Estocolmo, apesar de não ter gerado muitos resultados práticos, representou grandes avanços, quando analisamos o contexto mundial em que ela ocorreu. Dentre suas principais conquistas, podemos destacar: o envolvimento de um grande número de países para discutir problemas ambientais; a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs) nos debates; a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); a aprovação do plano de ação para operacionalizar os princípios da Declaração de Estocolmo – Programa de Avaliação Ambiental Global, Programa de Administração Ambiental e o Programa Earthwatch (RIBEIRO, 2008).

## O SÉCULO XXI E A RIO-92

O fim da Guerra Fria marca o início do século XXI. Mesmo não havendo uma data precisa, a derrubada do Muro de Berlim (1989) e a dissolução da União Soviética (1991) são colocadas como símbolos do encerramento das disputas políticas, ideológicas e militares entre as duas grandes potências. O aparente erro de cálculo para o começo do novo século é explicado por Andrade (1994, p. 9), no início dos anos 1990, da seguinte maneira:

Social e culturalmente, já estamos vivendo no século XXI, embora do ponto de vista cronológico ele se inicie a 1º de janeiro de 2001. Isto porque, do ponto de vista sociocultural e político, não se pode

fazer coincidir o início dos períodos históricos com as datas prefixadas, marcadas, na realidade. Assim, ao se analisar o século XIX, deve-se admitir que ele começou em 1789, com a Revolução Francesa, e se estendeu até 1918, quando foi concluída a Primeira Guerra Mundial [...]. Em compensação, o século XX, que teria se iniciado em 1918, concluiu-se em 1991 com a dissolução da União Soviética e a tentativa de imposição do capitalismo como sistema dominante em toda a superfície terrestre.

Caminhando na mesma linha de raciocínio de Andrade, conclui-se que temos um “novo mundo” sociocultural e político a partir de 1991. Dentre as muitas mudanças, podemos destacar que “a questão ambiental se tornou uma das prioridades da atividade diplomática, principalmente sob os pontos de vista da União Europeia e dos países do Sul” (MAGNOLI, 2004, p. 2003).

Em 1983 foi criada pela ONU a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). Ela surge a partir da avaliação dos dez anos da Conferência de Estocolmo. Presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, a comissão apresenta, após três anos de trabalho e audiências em várias partes do mundo, um relatório formal das discussões: *Nosso Futuro Comum* ou Relatório Brundtland (ONU, 2012).

O prefácio do relatório, feito por Gro Harlem Brundtland, traça, dentre outros elementos, a situação caótica em que se encontra o mundo no pós-Estocolmo-72, que apesar dos avanços já mencionados, não levou o mundo a resultados práticos no combate aos problemas ambientais, principalmente a poluição do ar e suas consequências (RIBEIRO, 2008, p. 88).

A cada ano, 6 milhões de hectares de terras produtivas se transformam em desertos Inúteis. Em 30 anos, isto representará uma área quase igual à da Arábia Saudita. Anualmente, são destruídos mais de 11 milhões de hectares de florestas, o que, dentro de 30 anos, representará uma área do tamanho aproximado da Índia. Grande parte dessas florestas é transformada em terra agrícola de baixa qualidade, incapaz de prover o sustento dos que nela se estabelecem. Na Europa, as chuvas ácidas matam florestas e lagos e danificam o patrimônio artístico e arquitetônico das nações; grandes extensões de terra podem ter se acidificado a ponto de quase não haver esperanças de recuperação. A queima de combustíveis fósseis espalha na atmosfera dióxido de carbono, o que tem provocado um gradual aquecimento do planeta. Devido a esse “efeito estufa”, é possível que, já no início do próximo século, as temperaturas médias globais

se tenham elevado a ponto de acarretar o abandono de áreas de produção agrícola e a elevação do nível do mar, de modo a inundar cidades costeiras e desequilibrar economias nacionais. Certos gases industriais ameaçam comprometer seriamente a camada protetora de ozônio que envolve o planeta, com o que aumentaria acentuadamente a incidência de vários tipos de câncer em seres humanos e animais e seria rompida a cadeia alimentar dos oceanos. A indústria e a agricultura despejam substâncias tóxicas que poluem irremediavelmente a cadeia alimentar humana e os lençóis subterrâneos. (CMMAD, 1987)

Neste cenário de crescente ampliação dos problemas ambientais e de mudanças ideológicas em função do fim do socialismo real, com a crise e fragmentação da antiga União Soviética, é que se pensa um novo fórum de debates. A segunda grande conferência ambiental – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – ocorre na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 3 e 14 de junho de 1992. O Brasil foi escolhido, segundo Ribeiro (2008), em função do interesse do governo em sediar a reunião e do interesse de grupos ambientalistas que viam na conferência uma forma de pressão contra os intensos desmatamentos da Amazônia e pela prisão e julgamento dos assassinos do líder ambientalista e sindical, Chico Mendes, morto em 1988.

A Rio-92 representou um grande marco nos debates ambientais. Participaram da conferência 172 países, representados por aproximadamente 10 mil participantes, incluindo 116 chefes de Estado e integrantes de cerca de 1.400 organizações não governamentais. Os objetivos centrais do encontro foram: avaliar a situação ambiental de acordo com o desenvolvimento; estabelecer mecanismos de transferência de tecnologias não-poluentes aos países em desenvolvimento; examinar estratégias para a incorporação de preocupações ambientais ao processo de desenvolvimento; estabelecer um sistema de cooperação internacional para prever ameaças ambientais e prestar socorro em casos de emergência; reavaliar o sistema de organismos da ONU, criando, se necessário, novas instituições para implementar as decisões da conferência (BRASIL, 2012).

A Conferência do Rio buscou a “conciliação do binômio conservação ambiental e desenvolvimento” (RIBEIRO, 2008, p. 108). A base das discussões foi o já mencionado Relatório Brundtland, que trouxe para os debates o paradigma do desenvolvimento sustentável, que pode ser entendido como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1987).

Este documento chamou a atenção do mundo sobre a necessidade urgente de encontrar formas de desenvolvimento econômico que se sustentassem, sem a redução dramática dos recursos naturais nem com danos ao meio ambiente. Definiu também, três princípios essenciais a serem cumpridos: desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social, sendo que para cumprir estas condições, seriam indispensáveis mudanças tecnológicas e sociais. Este relatório foi definitivo na decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas, para convocar a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, dada à necessidade de redefinir o conceito de desenvolvimento, para que o desenvolvimento socioeconômico fosse incluído e assim a deterioração do meio ambiente fosse detida. (GONÇALVES, 2005, p. 2)

O conceito “Desenvolvimento Sustentável” surge como a panaceia dos problemas ambientais para alguns e fonte de alienação para outros. Equacionar desenvolvimento e sustentabilidade não nos parece tarefa fácil, não somente pela dificuldade de mudanças de pensamento e ação dos principais atores da política e economia internacionais, mas principalmente porque sua efetiva concretização significará, obrigatoriamente, o rompimento com o *american way of life* e com o modelo econômico que o sustenta. Sem este rompimento, a defesa da sustentabilidade tornou-se verdadeiramente uma fantasia alienante, porque segundo o Relatório Brundtland (CMMAD, 1991, p. 47), para que “haja o desenvolvimento sustentável, é preciso que todos tenham atendidas as suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidade de concretizar suas aspirações de uma vida melhor”. Como atingir a todos, mesmo em suas necessidades básicas? O parâmetro de uma vida melhor é o estadunidense? Os dados trazidos por Paraire (2000, p. 465), demonstram que as prementes necessidades humanas e, por consequência, ambientais, esbarram em barreiras que impedem a plena concretização das propostas Gro Harlem Brundtland.

Para assegurar o nível de conforto de 20% da humanidade, é necessário hoje desviar as produções de cereais do mundo pobre, derrubar suas florestas, destruir seus modos de vida tradicionais, deportar os camponeses expropriados ou arruinados para as favelas da América Latina, para os bairros fechados do sul da Ásia, para os arredores de Manila, para as favelas de Dacar, é preciso organizar um mercado de matérias-primas baseado na rapina que lança na extrema miséria bilhões de seres humanos. (PARAIRE 2000, p. 465)

A Conferência realizada no Rio gerou três grandes tratados globais: a Convenção sobre a Diversidade Biológica; a Declaração das Florestas e Convenção sobre Mudanças Climáticas. Sua importância em 1992 não condiz com seus resultados. Nos encontros realizados 5, 10 e 20 anos após a Eco-92 (Rio+5, Rio+10 e Rio+20), avaliou-se que poucos compromissos assumidos foram efetivamente cumpridos e, conseqüentemente, poucos avanços alcançados (BRASIL, 2012).

Os debates promovidos tiveram o mérito de colocar as questões ambientais na ordem do dia, mas as soluções dos problemas levantados e amplamente debatidos dependiam e dependem da “boa vontade” dos principais atores internacionais. Tal imobilismo somente será rompido pela eminência de uma catástrofe ambiental que coloque em risco o lucro das grandes empresas e o modo de vida dos grupos privilegiados e dominantes, concentrados, principalmente, nas nações desenvolvidas (SELENE, 1992).

## O MUNDO E A EDUCAÇÃO

No dia 30 de outubro de 2011, nasceu nas Filipinas a menina Danica May Camacho que, mesmo sem o reconhecimento da ONU, está sendo considerada a cidadã 7 bilionésimo da Terra. Nascimento que, aguardado por alguns, indiferente para muitos e indesejável para todos aqueles que associam o crescimento demográfico à fome e aos problemas ambientais, representa um ininterrupto crescimento demográfico do planeta.

O aumento da população mundial e sua desigual distribuição já assombravam o mundo no século XVI, quando Maquiavel culpava o excesso ou falta de habitantes pela crise das nações. Malthus, no século XIX, alertava para os problemas advindos do descompasso entre o crescimento populacional e a produção de recursos para sustentá-la e Proudhon, ironizando Malthus, responde “que não havia problema de superpopulação. Se a miséria se propaga, é por causa do sistema iníquo de propriedade que confere a alguns um poder injusto sobre os outros” (MINOIS, 2011).

Quando nasceu o cidadão 6 bilionésimo, o escritor inglês Salman Rushdie – autor do polêmico livro *Versos Satânicos* – escreveu uma carta a esta criança, que teria nascido na Croácia. Na carta, Rushdie fala sobre Deus, religião e intolerância religiosa. Se hoje uma carta fosse escrita para a menina Danica (cidadã 7 bilionésimo), o que deveria ser colocado? Com toda certeza temos hoje, assim como no passado, os mais variados pontos de vistas acerca da dinâmica demográfica mundial e regional. Temos aqueles que colocariam na carta os riscos da fome, outros alertariam para as dificuldades de crescimento das nações que apresentam um alto índice de natalidade e alguns para risco de



um caos ambiental global, caso a população mundial continue a crescer nos ritmos atuais.

Paul Crutzen, ganhador do prêmio Nobel de química em 1995, cunhou o termo Antropoceno, que pode ser entendido como a era em que as atividades desenvolvidas pelo homem estão rompendo o equilíbrio que garantem a vida na Terra (VILCHES, *et al.*, 2008). James Lovelock (2006, p. 153), em seu livro *Gaia*, ao se colocar como um médico planetário reforça as conclusões de Paul Crutzen ao afirmar que:

Os seres humanos sobre a Terra se comportam, em alguns sentidos, como um microorganismo patogênico. Nós crescemos em número e as perturbações que provocamos em Gaia também aumentaram, a ponto de a nossa presença se tornar perceptivelmente incapacitante, como uma doença. Assim como acontece com as doenças humanas, há quatro resultados possíveis: destruição dos organismos patogênicos invasores; infecção crônica; destruição do hospedeiro; ou simbiose – um relacionamento duradouro de benefício mútuo entre o hospedeiro e o invasor. (LOVELOCK, 2006, p. 153)

Mesmo percebendo no recorte apresentado um viés excessivamente generalizador, ao não especificar qual é parcela da humanidade responsável pelos grandes problemas ambientais, vemos que a simbiose invasor-hospedeiro e, também, a simbiose invasor-invasor – a partir de uma relação mais harmônica e equitativa – poderiam garantir o pleno direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Educação se insere neste mundo doente como agente de perpetuação ou mudança. O desenvolvimento dos meios técnico-científicos que levaram à globalização do capitalismo, não pôde e não pode prescindir da educação, o que nos leva a concluir que a educação teve papel decisivo na construção desse mundo que ora criticamos. A educação, portanto, não conduziu, foi conduzida. Romanelli (1990, p. 56) afirma que “as relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico”.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2003, p. 121), afirma que os animais, diferente dos homens “não ‘ad-miram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho”. Complementando seu pensamento, afirma que a “transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens de quefazer e, nas massas

oprimidas, homens de puro fazer” Freire (*Idem*, p. 122). Portanto, os homens do “quefazer” podem, rompendo o modelo vigente, construir uma sociedade “simbiótica”, tendo a educação, e com ela a educação ambiental, como ferramentas que contribuam para construção de um novo projeto socio-ambiental.

Os problemas que afligem o mundo, em especial as nações mais pobres, exigem a construção de uma sociedade diferente da atual. As transformações devem ir muito além do hábito de reciclar latas de alumínio ou garrafas PET. Temos que gestar uma sociedade solidária, equânime e ambientalmente sustentável. Os atores desta empreitada podem trilhar uma infinidade de caminhos rumo a esse novo mundo. Nosso caminho é a educação.

José Manuel Calleja (2008, p. 109) aponta que

[...] educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado.

A educação enquanto caminho precisa romper com o ensino bancário, que transforma homens em “espectadores e não recriadores do mundo” onde sua consciência é tratada “como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 2003, p. 62). Atitudes ativas do educador e do educando podem, verdadeiramente, significar os conteúdos adquiridos e transformá-los em ação; ação que permita a construção de uma sociedade social e ambientalmente sustentável.

O professor, enquanto agente do processo de educação formal, no entanto, não pode ter a pretensão de impor à população essa “ação”. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011, p. 77) afirma que ao educador cabe o papel de “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado”.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental, também refém do modelo econômico, começa a ser desenhada a partir dos grandes problemas ambientais que aconteceram nas décadas de 1950 e 1960, quando Rachel Carson e Jean Dorst alertaram o

mundo, através dos livros *Primavera Silenciosa* e *Antes que a Natureza Morra*, para as consequências da intensa exploração dos recursos naturais. Nesse período, as estruturas políticas, sociais e econômicas são questionadas por movimentos sociais que ocupam as “ruas, manifestando-se sobre temas até então distantes da vida pública, como liberdade sexual, aborto, drogas, paz, amor, liberação feminina, liberdade de expressão, etc.” (MORAES, 2009, p. 625). A defesa do meio ambiente, como uma das bandeiras de vários desses movimentos, contribuiu para que as questões ambientais ganhassem corpo e espaço, alcançando a ONU.

O termo Educação Ambiental surgiu primeiramente na Grã-Bretanha em 1965, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele. Mas foi somente em 1975, atendendo à resolução 96 da Conferência de Estocolmo, que a ONU, via Unesco e PNUMA, organizou a Conferência Internacional de Belgrado sobre Educação Ambiental. A cidade de Belgrado, atual capital da Sérvia e ex-capital da antiga Iugoslávia, recebeu especialistas de 65 países que, do 1º ao 6º dia de setembro de 1975, discutiram os problemas ambientais vividos pelo mundo e formularam as bases internacionais da Educação Ambiental (DIAS, 2011, p. 101).

A Carta de Belgrado, como um dos principais documentos dessa conferência, estabelece como meta da Educação Ambiental:

Desenvolver uma população mundial que esteja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimento, habilidade, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos.  
(BRASIL, 2013)

Em 1977, a UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), em cooperação com a PNUMA, organiza a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. O evento, que ocorreu na cidade de Tbilisi, capital da Geórgia, à época uma república da União Soviética, “constituiu-se num marco histórico para a evolução da educação ambiental” (DIAS, 2011, p. 104), pois ela definiu os objetivos, funções, estratégias, características e recomendações para Educação Ambiental. As palavras de Bezerra (2012, p. 3), demonstram a importância da Conferência de Tbilisi:

[...] essa Conferência foi à culminância de um movimento ético e histórico de transformação do pensamento e das atitudes do homem contemporâneo diante da ameaça de destruição do planeta.

Movimento que teve início na década de 1960, com a efervescência da mobilização de vários grupos pelos direitos humanos, dentre eles o ambientalista.

O Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambientais, realizado em Moscou (1987), não encontrou um mundo melhor dez anos após Tbilisi, segundo análise dos próprios integrantes do evento. Diante do quadro e buscando apontar as ações para década seguinte, o documento final, intitulado *Estratégia Internacional para Ações no Campo da Educação Ambiental e Formação Ambiental para a década de 1990*, aponta “a necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino”.

Não apresentamos aqui a Educação, e em especial a Educação Ambiental, como panacéia dos problemas ambientais que afligem o planeta, mas como nos colocam os PCNs (1998, p. 181):

Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre o tema evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental com meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Enquanto o mundo sentia e debatia as consequências dos problemas ambientais, o Brasil mergulhava num dos períodos mais críticos de sua história. No dia 31 de março de 1964 os militares derrubaram o presidente João Goulart e tomaram o poder, iniciando um governo autoritário que chegou ao seu ocaso somente em 1985, com a eleição, mesmo que indireta, de Tancredo Neves para Presidência da República.

A política desenvolvimentista, associada ao radicalismo dos militares linha dura, Costa e Silva e Médici, levaram o Brasil, entre os anos de 1967 e 1974, a “andar na ‘contramão’ da tendência internacional de preocupação com o ambiente” (DIAS, 2009, p. 78), desenvolvendo projetos de grande impacto ambiental e limitando a organização civil.

Mesmo com as contribuições da SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente), criada em 1973 e da PNMA (Política Nacional de Meio Ambiente),

aprovada em 1981, as questões ambientais, e com elas a Educação Ambiental, ganham importância e dinâmica no país somente após a Conferência Internacional Rio-92. Essa conferência, segundo Dias (2011, p. 90), “corroboraria as premissas de Tbilisi e Moscou e acrescentaria a necessidade de concentração de esforços para a erradicação do analfabetismo ambiental e para as atividades de capacitação de recursos humanos para a área”.

A importância alcançada pela questão ambiental a partir da Conferência do Rio exige que a retórica das salas de reuniões transforme-se em ação. Leis como a 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, ou reuniões como a do Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para Educação Ambiental (1991) são instrumentos importantes e necessários para a construção de Educadores Ambientais, mas leis e projetos necessitam de ação, necessitam de cidadãos que acreditem na importância de mudar e não na obrigatoriedade de mudar. Temos que considerar que a

[...] educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. (REIGOTA, 2009, p. 13)

O modelo econômico, ora hegemônico, age de maneira centrífuga ao criar uma sociedade individualista e centrípeta quando, destruindo os elementos culturais locais e regionais, unifica modelos e padrões de consumo. A Educação Ambiental, formal e não formal, mesmo quando age sobre o sujeito, quer transformar a sociedade. Os problemas ambientais, mais rapidamente que o modelo que os gestaram, tornaram-se globais, globalizados. Produzidos coletivamente, com papel de destaque para os “irmãos do Norte” (países desenvolvidos), necessitam de ações também coletivas para sua correção, como nos afirma Guimarães (2008, p. 15):

O comprometimento de ‘fazer a sua parte’ é importante no processo, mas somente quando associado ao compromisso e à compreensão de que individualmente somos impotentes diante de estruturas de poder tão consolidadas que fazem com que a realidade se conserve como está, mantendo os privilégios sociais e a dinâmica econômica.

A Educação Ambiental, que nasceu nas ebulições mundiais dos anos 1950 e 1960 do século XX, ampliou sua abrangência e importância nos anos iniciais do século XXI. O meio técnico-científico-informacional garantiu essa abrangência e a ampliação dos problemas ambientais, sua importância.

No entanto, o pragmatismo dos educadores ambientais não se transformou no pragmatismo dos gestores públicos e privados do país. As palavras de Zeppone (1999, p. 23) expressam claramente essa dicotomia:

Embora a educação ambiental no Brasil não seja prioridade, não podemos perder de vista a urgente necessidade de construirmos mentes sadias e convictas de sua participação na sociedade e no mundo, exercendo assim um dos seus direitos descritos em nossa constituição (1988) que é o de viver em um ambiente ecologicamente equilibrado, com uma real qualidade de vida.

Não podemos ver a Educação Ambiental dissociada da vida e entregue ao claustro de algum departamento governamental. Segundo Reigota (2009), ela pode “ser realizada nas escolas, nos parques e reservas ecológicas, nas associações de bairros, nos sindicatos, nas universidades, nos meios de comunicação de massa etc. “, devendo ser:

[...] inseparável da permanente educação geral e da educação científico-ambiental, da educação técnico-ambiental, da educação econômico-ambiental, da educação político-ambiental ou educação jurídico-ambiental, em particular, constitui, na verdade, o caminho fundamental, o meio único capaz de conduzir qualquer pessoa ao imprescindível grau de real sensibilidade e de responsável tomada de consciência, aliado ao firme propósito, por meio da efetiva participação, contribuição ou ação no sentido de explorar ou utilizar racionalmente a propriedade. (CUSTÓDIO, 2000, p. 49)

Essa pluralidade demonstra a capacidade e, principalmente, a necessidade de transcendência da questão ambiental. No entanto, a necessidade de uma maior compreensão das questões ambientais para uma plena formação de uma consciência ecológica coloca a escola em destaque neste processo:

A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos de que a sociedade já dispõe são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber. (PENTEADO, 1994, p. 16)

Visto isto, cabe questionarmos como a Educação Ambiental vem sendo apresentada em prol de sua evolução.

## MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental foi inserida na legislação nacional pelo decreto federal nº 73.030/73 durante a ditadura militar no governo do general Emilio G. Médici, mas somente a partir da lei 6.938/81 - inciso X, ela passou a ser assegurada “a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Segundo Barbieri (2002, p. 9), essa é “a primeira vez que a educação ambiental aparece na legislação de modo integrado”. Essa lei federal, mais que um marco legal da Educação Ambiental, ao estabelecer a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), foi responsável pela inclusão do componente ambiental na gestão das políticas públicas no país.

A PNMA e outras legislações ambientais nacionais vieram a reboque das mudanças internacionais ocorridas a partir da primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, em 1972, na capital sueca (SOUZA, 2007, p. 144). A Educação Ambiental se insere no arcabouço jurídico brasileiro como elemento fundamental para que as imposições legais transformem-se em mudanças comportamentais. Para que haja uma “melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida”, como estabelece o artigo 2º da lei 6.938/81, a população tem que estar preparada para compreender e, consequentemente, agir ambientalmente ou, como estabelece o princípio inscrito no inciso X do mesmo artigo, a Educação Ambiental deve capacitar a comunidade “para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

A efetiva implantação da Educação Ambiental, no entanto, não aconteceu, pois ela foi mantida como princípio e não como um dos instrumentos da PNMA, estabelecidos no artigo 9º da referida lei (AMARAL, 2008, p. 210). Os instrumentos normativos, restritivos e punitivos estabelecidos, ao não coadunarem com o princípio, já mencionado, de capacitação da comunidade, transformaram em letra morta o artigo 2º - inciso X da lei 6.938/81.

A lei que instituiu a PNMA, apesar de suas limitações, transformou a visão sobre a temática ambiental no Brasil e serviu de base para elaboração do capítulo que trata do Meio Ambiente na Carta Magna de 1988. No artigo 225, a Constituição Federal estabeleceu que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo”. Dentre as muitas formas de assegurar esse direito, incumbe ao poder público, segundo o § 1º - inciso VI da mesma lei, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. A inclusão da Educação Ambiental

como instrumento de preservação e defesa do meio ambiente demonstra, como nos afirma Ruschel (2013):

[...] a ampla visão do legislador, pois este compreendeu, que sem a educação ambiental não se chegará a efetivação da legislação ambiental, que tem como pressuposto principal a proteção do Meio ambiente, ou seja, para que haja a efetiva proteção, a população tem de estar preparada para um agir ambientalmente correto.

O marco regulatório que permitiu a “efetiva” promoção da Educação Ambiental foi estabelecido somente onze anos depois da promulgação da Constituição Federal, em 27 de abril de 1999 pela Lei 9.795. Essa lei, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentou em seus 21 artigos o princípio disposto na Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), artigo 2º - inciso X, e o previsto no artigo 225, §1º - inciso VI, da Constituição Federal. Complementando a referida lei, no dia 15 de junho de 2012, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.

Analisando de maneira pormenorizada a lei que institui a PNEA, vemos que ela representou um grande avanço, não somente por instituir a Educação Ambiental como instrumento da política ambiental do Estado brasileiro, mas principalmente por reconhecê-la como componente essencial e permanente da educação nacional. A Educação Ambiental torna-se um direito, sendo que o dever de promovê-la estende-se às instituições educativas e, em função de seu caráter também não-formal, aos meios de comunicação de massa, entidades de classe, empresas e instituições públicas e privadas e, como não poderia deixar de ser, à sociedade como um todo.

A Educação Ambiental formal, objeto desta pesquisa, não se destina a uma etapa específica da formação escolar. Conforme estabelece o caput do artigo 10º da lei 9.795/99, “a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, desde a primeira etapa da educação básica até o ensino superior, tendo, portanto, um caráter processual, mas não autônomo na educação formal.

Os princípios e objetivos traçados, respectivamente, nos artigos 4º e 5º da lei da PNEA, demonstram que o meio ambiente é multifacetado, podendo ser inserido em qualquer disciplina (PEREIRA; TERZI, 2013). Corroborando essa afirmação Reigota (2009, p. 45), quando afirma que “[...] a educação ambiental, como perspectiva educacional, pode estar presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitam focar as relações entre a



humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades”.

A metodologia de abordagem integrada de temas como meio ambiente, como propõe Reigota na obra supracitada, foi apresentada pelo Ministério da Educação no final dos anos 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Temas como ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente necessitam de uma abordagem que abarque, como mencionado no parágrafo anterior, suas múltiplas faces. Mesmo que para cada um dos temas tratados nos PCN haja uma disciplina com maior afinidade epistemológica, uma abordagem que permita que a coletividade construa valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, como preconiza o artigo 1º da lei 9.795/99, exige uma multiplicidade de conhecimentos que não são encontrados individualmente nas disciplinas escolares e, dificilmente, em um professor. Diante disso o Ministério da Educação (MEC) propõe, através dos PCN, que temas como meio ambiente sejam integrados no currículo por meio da transversalidade.

Buscando formar um corpo profissional preparado para abordar questões ambientais, a legislação federal (9.795/99 – artigo 11º) estabeleceu que a “dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” e, sabiamente colocado pelo legislador no parágrafo único do referido artigo, também “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. A letra da lei não significou, no entanto, que instituições públicas e privadas cumpram e façam cumprir a obrigação legal (AMARAL, 2008, p. 213). Discentes e docentes dos cursos de formação não são e não estão, respectivamente, preparados para atuarem como educadores ambientais.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No cotidiano de uma sociedade que é cada vez mais urbana e tecnológica, somos levados a experimentar uma infinidade de sons, cheiros, imagens, toques e gostos a cada instante. Convivemos socialmente e profissionalmente com inúmeras pessoas, que em suas heterogeneidades étnicas, culturais e econômicas constroem e reconstroem homogeneidades. A consciência como realidade subjetiva em constante construção, “não é ‘parte do mundo’, pois ele é o que aparece à consciência” (VIANA, 2008, p. 24). Esse “mundo” é, portanto, produto de subjetividades individuais construídas interativamente e compartilhadas

por diferentes grupos que, através delas, compreendem e transformam a realidade, construindo suas representações sociais (REIGOTA, 2010, p. 72).

Serge Moscovici, um romeno naturalizado francês, apresentou em 1961 a teoria das Representações Sociais no trabalho intitulado *La Psychanalyse: son image et son public*. A partir da análise das representações da sociedade francesa acerca da psicanálise, Moscovici buscou compreender a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico. As representações sociais, mais que elucubrações científicas, são fenômenos sempre ativos na vida social (JODELET, 1989), destinados à elaboração e interpretação do real ancorando em um contexto familiar e objetivando esse novo pensar em algo real, algo que exista no mundo físico (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

A Teoria das Representações Sociais “tem um status transversal, ou seja, uma penetração em todas as ciências, que a torna um conceito articulador dos diversos pontos de vista próprios de diferentes campos de conhecimento” (RIBEIRO, 2005, p. 39). Essa transversalidade e capacidade de articulação permitem a identificação e o estudo das representações que um determinado grupo social faz da AIDS, da religião, do professor, do Meio Ambiente etc.

Sendo as representações sociais produto da interação individual e coletiva com a realidade, as transformações geradas pela Revolução Técnico-Científica acabam por interferir diretamente em sua construção. O modelo capitalista, mais que globalizar o consumo, globalizou ideias e valores. A interatividade que temos hoje com os “muitos mundos” que compõem nosso planeta, através de modernos meios de transporte e comunicação, faz com que esses valores e ideias estejam presentes na construção das mais variadas representações sociais. A elaboração e interpretação do real estão, portanto, intrinsecamente vinculados a alguns princípios que permeiam toda sociedade. Moscovici (2005, p. 216) corrobora essa interpretação, ao afirmar que as representações sociais são “inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’, sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência.”

A busca de mecanismos que pudessem eliminar ou reduzir os impactos ambientais que tornaram-se planetários, levou a sociedade a trilhar quatro caminhos: busca de tecnologias limpas; diplomacia internacional; mobilização da sociedade civil e Educação Ambiental. Não podemos hierarquizar ou preterir um ou outro caminho, pois todos buscam, ou deveriam buscar o mesmo ponto de chegada. Nossa vivência profissional, no entanto, nos levou ao caminho da educação ambiental como forma “de ajudar os indivíduos e grupos sociais a adquirirem habilidades necessárias para identificar e resolver os problemas ambientais” (DIAS, 2011, p. 111).

Reigota (2010, p. 40) argumenta que não há um ambiente específico para o desenvolvimento da Educação Ambiental, ela pode ser desenvolvida “em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã”. A Escola se insere, no entanto, como local privilegiado, pois, diferente dos demais, nela o formato de organização e controle dos processos possibilitam um sistemático trabalho de pesquisa que favorece a identificação das representações sociais ambientais e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ferramentas que possam ampliar, reforçar ou modificar os princípios constituintes dessas representações.

## Material e métodos

O Colégio Estadual Baldomero Bárbara (CEBB), localizado no município de Barra Mansa-RJ, é a instituição onde realizamos a pesquisa sobre as representações de educação ambiental dos alunos do curso de formação de professores (normalistas). Enquanto instituição educacional, o CEBB tem dupla importância e obrigação, primeiro por atuar na formação dos alunos do ensino regular e segundo por preparar os futuros professores das séries iniciais. Tal assertiva nos permite afirmar que enquanto aos primeiros “só” e dada uma formação generalista, aos demais é acrescido um amplo conjunto de conhecimentos e técnicas que os habilitarão para o futuro trabalho docente.

Neste cenário questiona-se esta formação, considerando que a ela incorpora-se nos dias de hoje à necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho como educadores ambientais.

Sendo a educação ambiental, segundo o artigo 2º da lei federal 9795/99, um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, vemos a obrigatoriedade e importância de uma ampla abordagem que, através do conhecimento e organização, promova mudança e ação. Portando, interroga-se sobre as estratégias pedagógicas e políticas que podem ser adotadas no curso de formação de professores de nível médio, para que o ensino-aprendizado da Educação Ambiental ocorra.

Para alcançar nosso intento conduzimos essa pesquisa de natureza quantitativa com revisão bibliográfica e pesquisa de campo desenhadas sob as orientações das Dimensões Novikoff (2010). Dentre as técnicas de coleta de dados, optamos por utilizar um questionário semiestruturado e análise do currículo mínimo da SEEDUC/RJ. Os sujeitos que responderam o questionário foram divididos em dois grupos: o grupo “A” constituído por alunos do último ano do curso normal; o grupo “B” constituído por professores, totalizando 46

sujeitos. A escolha se deu pela proximidade do professor pesquisador com este grupo, pois trabalha no local a ser pesquisado.

A pesquisa com o grupo “A” foi realizada em novembro de 2012. A classe onde aplicamos os questionários era composta por 40 normalistas, sendo 36 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. No dia da aplicação do questionário, dois alunos não compareceram e um optou por não responder às questões. A pesquisa com o grupo “B” foi realizada em março de 2013, sendo o grupo composto por cinco professores e cinco professoras. A pesquisa não alcançou a totalidade dos docentes em função da incompatibilidade de horário entre o pesquisador e os docentes do curso.

## Resultados e discussão

### A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MATRIZ DO CURSO NORMAL

Seguindo a divisão da Matriz Curricular, avaliamos doze disciplinas da Base Nacional Comum, três da Parte Diversificada e dezoito de Formação Profissional. Os currículos mínimos dessas disciplinas por não apresentarmos conteúdos a serem trabalhados, buscamos identificar nas habilidades e competências traçadas no campo ‘Tema’ ou ‘Foco’, não há uniformidade, os elementos que indiquem o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental. Utilizamos as Categorias de Objetivos de Educação Ambiental traçadas por Genebaldo Dias (2011, p. 111): Consciência, Conhecimento, Comportamento, Habilidades e Participação – no processo de avaliação.

Utilizamos na tabela as siglas EA (Educação Ambiental) e P (Possibilidade). Foram assinalados com EA os bimestres em que se busca desenvolver habilidades e competências que se encaixam nas “Categorias de Objetivos de Educação Ambiental”, como, por exemplo, buscar “compreender a contribuição dos óxidos para a formação da chuva ácida e suas consequências ambientais”, presente na disciplina de Química. Marcamos com P, os bimestres em que as habilidades e competências descritas abrem possibilidades de desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, como, por exemplo, em Filosofia onde se busca “refletir acerca da existência ética e sobre o desenvolvimento livre e responsável de nossas condutas”.

Avaliando a inserção de Educação Ambiental no Currículo Mínimo das disciplinas do Curso Normal, percebemos uma maior concentração do tema nas disciplinas da Base Nacional Comum. Sendo a Educação Ambiental um tema transversal, ela deveria estar presente no currículo mínimo de todas as



Buscando dados mais conclusivos sobre a abordagem do tema Educação Ambiental, realizamos entrevista com o corpo docente que atuou no Curso Normal em 2012. Com dados preliminares da pesquisa, observamos que 50% dos entrevistados afirmam que não há em seus planos de curso conteúdos e/ou atividades de Educação Ambiental. O descumprimento da determinação legal pode ser explicado, segundo dados da pesquisa, pela falta de preparo para desenvolver tais conteúdos e atividades, conforme resposta de, também, 50% dos professores.

O Estado real e o legal encontram-se dissociados. O artigo 11 da lei 9.795/99 e seu parágrafo único estabelecem a obrigatoriedade da inclusão da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, no nosso caso o curso normal, e a formação complementar dos professores que estiverem em atividade e não tenham o preparo adequado. Como exigir que os professores formem educadores ambientais, se a maior parte não se sente preparado para exercer a função? A simples adequação do plano de curso ou do currículo mínimo não significará o efetivo cumprimento da lei, há necessidade de qualificar os profissionais.

#### A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SALA DE AULA

A intrínseca ligação existente entre as representações sociais de meio ambiente e a prática pedagógica docente, colocou a investigação da concepção de meio ambiente como ponto central de nossa análise. As respostas dos alunos foram analisadas e classificadas segundo as concepções de meio ambiente de Reigota (1999): naturalista, globalizante e antropocêntrica (Tabela 2).

*Tabela 2. Concepções de meio ambiente*

CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE REIGOTA (1999)	
Antropocêntrica	Os sujeitos focalizam sua atenção na utilidade dos recursos naturais para sobrevivência do ser humano, que dispõe destes para garantir melhor condição de vida para si.
Globalizante	Destaca as relações de reciprocidade entre a sociedade e a natureza, enfocando aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais, compreendendo o ser humano, portanto, como parte do meio.
Naturalista	Os aspectos ressaltados são os da natureza, como se o meio ambiente estivesse voltado apenas para o que é natural.

(Kus *et. al.* 2012, p. 92)

Segundo Reigota (2010), o caráter difuso e variado dentro, e possivelmente fora, da comunidade científica, faz da noção de meio ambiente uma representação social. Sauv  (2002, p. 52) corrobora Reigota ao afirmar que “o meio ambiente   uma realidade t o complexa que escapa a qualquer defini o precisa, global e consensual”. As concep es de meio ambiente s o, portanto, produto de subjetividades individuais constru das interativamente e compartilhadas por diferentes grupos que, atrav s delas, compreendem e transformam a realidade, construindo representa es sociais (REIGOTA, 2010).

A identifica o e an lise das representa es sociais   o primeiro passo para realiza o da educa o ambiental. Segundo Kus (2012, p. 94) “ao se identificarem tais representa es, melhor podem ser programadas atividades de capacita o tendo em vista que as pr ticas pedag gicas s o executadas conforme as concep es de mundo, de homem e de educa o dos professores”.

Com base nas repostas dos professores (Tabela 3), verifica-se a inexist ncia da concep o naturalista, onde o meio ambiente, dissociado do homem,   visto apenas em seus aspectos naturais. As representa es docentes concentraram-se nas concep es antropoc trica (70%), vis o utilitarista dos recursos naturais, e globalizante (30%), vis o de reciprocidade entre natureza e sociedade.

*Tabela 3. Concep es de meio ambiente por docentes do CEBB*

CATEGORIA	IDENTIFIC.	CITA�ES
ANTROPOC�TRICA	P-03	"Entendo que � o local onde vivemos e do qual dependemos para sobreviver"
	P-04	"� o espa�o que ocupamos e convivemos sobre a terra (planeta) com rela�o aos reinos animais, vegetais e minerais."
	P-05	"� tudo aquilo que est� a nossa volta e que 'tem vida', interferindo na qualidade da nossa vida, pois a a�o do homem vem agredindo-o"
	P-06	"Trata-se do meio em que vivemos e interagimos com o outro."
	P-07	"Meio onde vivemos."
	P-08	" Meio ambiente � tudo que nos rodeia, o espa�o em que se vive (planeta Terra.)"
	P-10	"� a rela�o equilibrada entre o homem e a natureza."

A concep o predominante entre os professores coaduna com o exposto no artigo primeiro da lei federal 9.795/99, que ao estabelecer os princ pios norteadores da educa o ambiental, nos apresenta a concep o de meio ambiente do Estado brasileiro:

Entende-se por educa o ambiental os processos por meio dos quais o indiv duo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e compet ncias voltadas para a

conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A concepção antropocêntrica do Estado é reforçada no artigo 225 da constituição nacional, onde o meio ambiente é colocado novamente como bem essencial à qualidade de vida:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A análise das respostas dos normalistas nos trouxe as seguintes constatações: 64,87% das respostas foram categorizadas como antropocêntricas; 21,62%, como naturalistas e 13,51%, como globalizantes. A grande aproximação na categoria antropocêntrica e o grande distanciamento na categoria naturalista, entre docentes e discentes, nos impedem de fazermos generalizações. As representações sociais “circulam, cruzam-se e se cristalizam continuamente por meio de falas, gestos, encontros, no universo cotidiano” (DOTTA, 2006, p. 18), determinando um conjunto grande de agentes e fatores na construção das representações, o que nos impede, a partir dos dados levantados, de vincularmos a visão antropocêntrica dos alunos ao trabalho dos professores.

Retomando os dados levantados junto aos docentes e acrescentando àqueles relativos ao trabalho deles como educadores ambientais, onde 50% dos professores consideraram que não estão preparados para desenvolver conteúdos e atividades de educação ambiental, vemos que a predominância de concepções antropocêntricas na escola e, também na legislação nacional, demonstra a amplitude e o caráter das representações ambientais.

## Conclusão

Os dados e análises apresentados demonstram que a principal intervenção deve ser feita junto aos docentes. Mudanças no currículo mínimo do Estado, implantação de projetos ambientais ou a imposição da dimensão ambiental nos planos de curso, não construirão educadores ambientais. O despreparo assumido por 50% dos professores entrevistados e a concepção antropocêntrica de 40% daqueles que se sentem preparados para desenvolver educação ambiental evidenciam a urgência na qualificação dos docentes, principalmente daqueles que formaram os futuros professores.



## Referências

- AMARAL, Wlamir do. A educação ambiental e a consciência da solidariedade ambiental. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, n. 2 – out 2008. Disponível em: [HTTP://buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/33272/public/33272-42366-1-PB.pdf](http://buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/33272/public/33272-42366-1-PB.pdf). Acesso em: 29 abr. 2013.
- ANDRADE, Manoel C. *Uma geografia para o século XXI*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BEZERRA, Aldenice Alves. *Fragmentos da história da educação ambiental*. Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Aldenice\\_Educacao\\_ambiental.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Aldenice_Educacao_ambiental.pdf). Acesso em: 22 nov. 2012.
- BRASIL. *Acordos Globais*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/meio-ambiente/iniciativas/acordos-globais/print> Acesso em: 20 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Acesso em: 17 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Carta de Belgrado*. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf)> Acesso em: 29 abril de 2013
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- CEBB – Colégio Estadual Baldomero Barbará. *Projeto Político Pedagógico* (Histórico). 2013
- CALLEJA, José Manuel R. Os professores desse século, algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica Del Choco*. Investigación, Biodiversidad y Desarrollo 2008: 27 (1): 109-117
- CARSON, Rachel. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.
- CHAIMOVICH, Hernan. *Origem da Vida*. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500008&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500008&script=sci_arttext&tlng=es)> Acesso em: 07/01/2013.
- CMMAD. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- COTRIM, Gilberto. *História Global*. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.
- CUSTÓDIO, Helita Barreira. Direito a Educação Ambiental e a Consciência Pública. In. *Revista de Direito Ambiental* n° 18, Revista dos Tribunais, 2000.
- DORST, Jean. *Antes que a Natureza Morra*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1973.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental, princípios e práticas*. São Paulo: Editora Gaia, 2011.
- ESTADÃO. *A desvalorização do magistério*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,a-desvalorizacao-do-magisterio,675096,0.htm>> Acesso em: 01/06/2013.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- GONÇALVES, Daniel Bertoli. *Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração*. Disponível em: <<http://www.freewebs.com/danielbertoli/textos/texto16.pdf>>. Acesso em: 19 de novembro de 2012.
- GUIMARÃES, Mauro (Org.). *Caminhos da educação ambiental*. Campinas: Papyrus, 2008.
- GUIMARÃES, Romeu Cardoso. *Evolução e vida*. Em viagem de Darwin ao Namastê. Disponível em: <<http://estacaodosaber.art.br/doc/Evolucaoevida.pdf>> Acesso em: 07/01/2013.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2012.
- LOVELOCK, James. *Gaia, cura para um planeta doente*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006
- MAGNOLI, Demétrio. *O mundo contemporâneo*. São Paulo: Atual Editora, 2004
- MINOIS, George. In: *Le Monde Diplomatique*. Dossiê Demografia. Um Planeta mais populoso?. <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ar&id=96201/07/2011>
- MORAES, José Geraldo V. *História Geral e do Brasil*. São Paulo: Atual Editora, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- NOVIKOFF, Cristina. Dimensões Novikoff: Um Constructo para o Ensino-Aprendizado da Pesquisa. In: ROCHA, José Geraldo da; NOVIKOFF, Cristina (Org.). *Desafios da Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.
- ONU. *A Onu e o meio ambiente*. Disponível em:<<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>> Acesso em: 20 nov. 2012.
- PARAIRE, Philippe. Os mortos vivos da globalização. In: PERRAULT, Gilles (org.). *O livro negro do capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- PENTEADO, Heloísa D. *Meio Ambiente e formação de professores*. São Paulo. 2ª ed. Cortez Editora, 1994.
- PEREIRA, Pedro Henrique Santana; TERZI, Alex M. *Aspectos gerais da lei de Educação Ambiental e a problemática da transversalidade em sua aplicação nas escolas*. Disponível em: <[HTTP://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigos\\_id=7348](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigos_id=7348)> Acesso em: 29 abr. 2013.

- REIGOTA, Marcos. *Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina*: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999.
- RIBEIRO, Iraquitan José L. *Educação Ambiental e representações sociais*: uma análise transdisciplinar. Disponível em: <http://www.pge.ufrpe.br/arquivos/teses2003/IJLR.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.
- RIBEIRO, Wagner C. *A ordem ambiental internacional*. São Paulo: Contexo, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAINT-GOBAIN CANALIZAÇÕES. *O caminho seguro das águas*. São Paulo. 2012. 144p.
- SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp, 2009.
- SAUVÉ, Lucie. *Educação ambiental e desenvolvimento sustentável*: uma análise complexa. Disponível em: [www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educação\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educação_ambiental_e_desenvolvim.html). Acesso em: 23 fev. 2013.
- SELENE, Herculano. Desenvolvimento Sustentável: como passar do insuportável ao sofrível. In. *Revista Tempo e Presença*. Rio de Janeiro: CEDI, nº 261, ano 14, jan/fev1992, pp. 12 – 15. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/seleneherculano>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- TREVISOL, Joviles Vitório. *Os Professores e a Educação Ambiental*: um estudo de representações sociais em docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: [http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro2/GT/GT10/joviles\\_trevisol.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/joviles_trevisol.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2012.
- VIANA, Nildo. *Senso comum, representações sociais e representações do cotidiano*. Bauru: Edusc, 2008.
- VILCHES, A., PRAIA, J.; GIL- PÉREZ, D. (2008). O Antropoceno: Entre o risco e a oportunidade, *Educação. Temas e Problemas*, 5, Ano 3, 41-66.
- ZEPPONE, Rosimeire Maria O. *Educação Ambiental*: teoria e práticas escolares. Araraquara: JM Editora, 1999.



# Representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade na Baixada Fluminense

SIMONY RICCI COELHO\*

## Introdução

Neste artigo recortamos a dissertação para ilustrar a pesquisa realizada com a intenção de intervir no Curso de Letras da Instituição de Ensino em prol da melhoria do estágio supervisionado. Esta é a realidade emergente das pesquisas, de tornar relevante um “novo olhar” sobre como ocorre a relação entre as pessoas e de que forma são construídos as ideias, os conceitos e os conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretar, compreender e enfrentar os problemas. Daí adotarmos a Teoria das Representações Sociais, que se vitaliza a cada dia no campo das ciências humanas e sociais.

As Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras de uma Universidade da Baixada Fluminense surgem como tema emergente nos últimos anos. Entende-se que a profissionalização é como uma pirâmide, na qual todas as etapas devem ser bem desenvolvidas para alcançarmos o sucesso. No caso, o educador que desempenha com êxito o seu ofício é resultado de uma base bem alicerçada.

O estudo se origina da observação direta enquanto docente do lócus do estudo que em um grupo de graduandos-concluintes, carregavam representações importantes e impactantes à realização do Estágio Supervisionado. As falas sinalizaram, como maior preocupação, o ensino-aprendizado que distancia a teoria da práxis em duas vertentes: uma, é o uso inadequado da linguagem e a outra, os conteúdos específicos ensinados de forma arcaica. Assim, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma disciplina difícil e cansativa por causa do uso de termos eruditos e mecânicos.

---

\* É Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO e Professora da Universidade Iguazu – UNIG.

A dificuldade dos concluintes levou ao aprofundamento do estudo sobre o tema e, para tal foi buscado um mestrado com uma proposta acadêmico-científica dialética. No programa de pós-graduação *stricto sensu*, o curso de mestrado em Letras e Ciências Humanas desenvolve uma proposta denominada “Dimensões Novikoff” (2010), que permite o planejamento, o desenvolvimento e a descrição de um estudo de modo organizado e articulado dialeticamente, considerando cinco etapas: 1) a denominada epistemológica, que apresenta o problema, o objeto, o objetivo e os pressupostos delineados após o estudo do conhecimento da área e/ou tema; 2) a teórica apresenta e discute a ancoragem teórica eleita para embasar o estudo, questionando sobre seu papel no pensar o objeto em estudo; 3) a técnica, que descreve o método de estudo, os sujeitos, o lócus da pesquisa e seus sujeitos e os instrumentos de coleta de dados ; 4) a morfológica destaca os resultados da coleta de dados; 5) a analítico-conclusiva faz a análise e articulação entre teoria estudada e resultados, o que permite, elaborar a conclusão. Cabe esclarecer que estas dimensões podem ser elaboradas em conjunto ou em separado, conforme o grau de complexidade das mesmas. O diferencial entre este processo e outros é o mapeamento realizado e discutido a cada etapa com pares de pesquisadores e orientadores no Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais da Unigranrio – o LAGERES.

O objeto de estudos em relação à formação do professor de Letras foi problematizado a partir das dificuldades apresentadas anteriormente no processo de ensino e aprendizagem. Questionou-se quais são os entendimentos do Curso de Letras e/ou quais sentidos estão sendo configurados pelos graduandos-concluintes que realizam o Estágio Supervisionado. Também se fez necessário interrogar sobre as percepções que os graduandos-concluintes estão tendo no Estágio Supervisionado quanto ao ensino e a linguagem empregada no cotidiano escolar da Língua Portuguesa e também verificar a tendência da formação inicial do Curso de Letras em estudo.

O referido estudo teve o objetivo de compreender as Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras, analisando os valores, conceitos e crenças que configuram o contexto desses graduandos. Convém ressaltar que não é a voz do professor que se manifestou nessa pesquisa, mas sim a do aluno em processo de formação.

Enfim, ao se compreender que a teoria das Representações Sociais permitiu o conhecimento das ideias, dos valores, dos entendimentos e das crenças constituídos psicossocialmente acerca de estágio supervisionado no Curso de Letras, por parte dos graduandos-concluintes, pode-se intervir no contexto ampliando a discussão e reflexão sobre o Estágio Supervisionado em vista à prática docente.

## A Teoria de Representações Sociais

A Teoria de Representações Sociais à luz de Moscovici (1969) e Jodelet (2001) foi abordada por meio da particularização de um objeto apropriado do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado num tempo e num espaço. Assim, na abordagem teórico-metodológica desta teoria foi possível desvelar o pensamento consensual e, a partir deste, elaborar o pensamento científico acerca das Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras. De outro modo, o pensamento consensual é dado pelo graduando-concluinte a respeito de como ele vê o Estágio Supervisionado, no Curso de Letras, no qual ele está inserido; e o científico, o pensamento deste sujeito sob a inferência da autora.

O valor da Teoria das Representações Sociais está em permitir observar, coletar, analisar e intervir na realidade a partir da compreensão do pensamento consensual. Aqui, a proposta é compreender o que os graduandos-concluintes pensam sobre o Estágio Supervisionado no intuito de analisar e propor formas de intervenção para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa. Moscovici (2003) verificou a contribuição da sociologia, da antropologia e da psicologia nos estudos de representações, partindo do social como forma de reelaboração do indivíduo e suas ações dinâmicas. E é a partir desses estudos acerca da Psicologia Social em Representações Sociais que Moscovici (1989) alega que sua teoria não surgiu de um vazio cultural, todavia de um profundo estudo sobre a relação entre o sujeito e o social.

De um modo geral, pode-se assinalar que a Representação Social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas. Noutras palavras, as Representações Sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com “o outro”, no mesmo momento em que esta interação se dá. Enfim, as Representações Sociais dizem respeito ao universo de opiniões, mas não é o universo, apenas são construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um.

Em relação aos estudos de Moscovici (1969) sobre a psicanálise, observa-se o conhecimento como produto gerador, construtor e transformador do homem por meio do tempo. Partindo disso, percebe-se que, quando há transformações, existem resistências em aceitar o novo em sistemas fechados de especialistas, como também em domínio público mais amplo. O novo passa ser um elemento de significados multifacetados, num processo de difusão entre os diversos elementos culturais que compõem a sociedade. Esse conhecimento

(re)criado, em função de sistemas próprios de valor, Moscovici denominou de Representações Sociais.

Essa relação dialética entre a Psicologia e a Sociologia que demonstra o avanço dessa teoria foi que levou Moscovici (1978, p. 65) a concluir que:

[...] a estrutura de cada representação aparece desdobrada; possui duas faces tão pouco dissociáveis como o verso e o reverso de uma folha de papel: a cara figurativa e a cara simbólica. Dizemos que: Representação = Figura / Sentido o que significa que a representação faz com que à figura corresponda um sentido e a todo sentido corresponda uma figura.

Conforme as ideias de Moscovici, Jodelet (1989 *apud* SÁ, 2002, p. 32) ressalta que uma “Representação Social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” e que este pode ser “de natureza social, material ou ideal, encontrando-se em uma relação de simbolização (estar no lugar) e de interpretação (confere-lhe significados)”, sendo sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Afirma ainda que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento, pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Nisso, ela considera que os sujeitos sociais adquirem conhecimentos a partir de como interpretam seu cotidiano, das suas vivências, saberes e modelos de pensamentos que recebem e são transmitidos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

## ○ curso de graduação de Letras: estágio

Para discutir o objeto faremos um recorte sobre o estágio nos Cursos de Letras, cuja proposta científico-pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa. É a partir deste fenômeno da formação docente, que o estudo originário deste artigo se configura.

A Lei 11.788/2008, publicada no Diário Oficial da União em 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes no seu artigo 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.



Assim, o Estágio Supervisionado é de caráter formativo vinculado ao Projeto Pedagógico do curso, visando a uma contextualização curricular para aprimorar a atividade profissional. No caso, responderão civilmente os agentes de integração se os estagiários fizerem atividades que fujam do programa curricular de cada curso de licenciatura. Sendo assim, o Estágio Supervisionado dos graduandos é obrigação das instituições de ensino, conforme artigo 7º da Lei 11.788/2008, que devem:

- I) Celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II) Avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III) indicar professores orientados, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estágio;
- IV) exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V) zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário pra outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI) elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII) comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Em relação ao cedente, como as pessoas jurídicas de direito privado, os órgãos da administração pública, os profissionais liberais de nível superior credenciados, podem oferecer estágio supervisionado devendo: firmar o compromisso entre a Instituição e o educando; oferecer ao graduando ambiente necessário, que promova ensino-aprendizagem profissional e cultural; escolher funcionário experiente na área do curso *in lócus* para orientar até 10 estagiários simultaneamente; oferecer seguro contra acidentes pessoais ao estagiário, no valor de mercado; os graduandos devem receber os documentos que comprovem o seu estágio e enviar à instituição de ensino relatórios semestrais em que constem as atividades desenvolvidas no período do Estágio.

O período do Estágio e as atividades desenvolvidas pelo estagiário serão realizados em acordo com a instituição de ensino e a parte concedente, sendo de: “6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular” (Lei 11.788/2008). Assim, o artigo 11 desta lei diz que o Estágio Supervisionado não poderá passar de dois anos, salvo os casos do estagiário portador de deficiência.

Esta lei estabelece um quantitativo na entidade cedente quanto ao percentual de estagiários que podem receber, pois depende do quadro de funcionários para informar quantos graduandos poderão estagiar na entidade cedente e esclarece também aos estagiários, todas as questões legais e ilegais por parte da entidade cedente como do próprio estagiário, informando sobre vínculos empregatícios e situações trabalhistas.

## ○ Estágio Supervisionado na IES Pesquisada

O regulamento do Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura Plena em Letras, tem como meta orientar e organizar as atividades propostas nos cronogramas de prática docente e discente, no transcorrer do curso, com o intuito de promover práticas vivenciadas de várias realidades, buscando soluções para os problemas detectados, como forma de oportunizar uma troca de experiências e um aprofundamento dos conhecimentos teóricos no momento de colocá-los em prática.

O Estágio Supervisionado na Baixada Fluminense desta IES visa se integrar aos anseios da comunidade, oferecendo propostas que possam diminuir as dificuldades enfrentadas e, para isso, este regulamento se amparou inicialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais se lê:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características da cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Universidade pesquisada coloca o Estágio Supervisionado como um instrumento essencial para a manutenção/renovação dos vínculos entre a teoria

e a prática, o que possibilita qualidade no desenvolvimento intelectual e prático do seu discente, como também reforça o caráter de prestador de serviços à comunidade.

Neste regimento, destaca-se a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que diz:

- I) 400 (quatrocentas) horas de prática como componentes vivenciadas ao longo do curso;
- II) 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

O regimento desta IES, conforme o Estágio Supervisionado, apresenta vários objetivos gerais, objetivos específicos e competências a serem desenvolvidas. Serão destacados alguns destes nesta análise como forma de apreciação da perspectiva da mantenedora em relação ao pensamento do fazer pedagógico, inseridos nestes objetivos à luz da prática docente:

- oportunizar aos licenciandos um momento para o estabelecimento do diálogo entre a teoria que vem permeando a sua formação e a prática do trabalho pedagógico em sala de aula;
- oportunizar aos licenciandos espaço para observação da prática pedagógica dos mestres das turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Médio, para co-participar desta atividade e, finalmente, para ministrar aulas nestas turmas;
- desenvolver, junto aos professores supervisores do estágio, novas sugestões metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas, mais especificamente no contexto escolar do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do médio.

As normas gerais prescritas neste documento esclarecem que o Estágio Supervisionado se inicia no 3º (terceiro) período e termina no 6º (sexto) período, em duas fases. A primeira se dá pelo período da observação, em que o discente irá registrar sua vivência em seu universo escolar. Na segunda fase, o discente passa a exercer o seu papel de aluno-docente, pois irá dar aula para a turma na qual passou a fase de observação, sendo que, para o Curso de Letras, a carga horária mínima será de 400 horas por habilitação. Da parte prática do Currículo, com duração de 400h de acordo com o Art. 65 da Lei 9394/96 e do Parecer 744/97 de 03/12/97 do Conselho Nacional de Educação:

400h – destinadas à prática em sala de aula desenvolvida em atividades específicas de estágio supervisionado compreendido: incluindo observação e horário destinado à elaboração, avaliação dos respectivos planos de ensino, plano de aula e relatórios específicos.

No caso do discente que estiver exercendo o magistério e comprovar por documentos de instituições devidamente registradas no Estágio em órgão de educação, este terá horas de Estágio Supervisionado computadas, a contar do 1º (primeiro) período do seu Curso.

Em relação às Atividades Complementares, 200 (duzentas) horas, o docente ficará responsável pelo acompanhamento das atividades realizadas pelos discentes. Dentre as atividades complementares, destacam-se:

- desenvolvimento de Projetos Educacionais ou pesquisa; - a presença em Palestras, Cursos ou Seminários será computada a carga horária do certificado, a partir do primeiro semestre do curso realizado na UNIG; - Cursos, Palestras e Seminários realizados em outras instituições será exigido o relatório; - comparecimento em Conselhos de Classe ou Reuniões Pedagógicas, podendo o estagiário comparecer a dois destes eventos por semestre. (2008, p. 59)

O Estágio só poderá ser realizado nas escolas públicas e particulares. É proibido, neste Regimento, que o discente faça o Estágio Supervisionado no próprio local de trabalho, sendo relevante também destacar que o Estágio seja realizado numa instituição legalizada e/ou autorizada. Poderá ser invalidado o Estágio Supervisionado se o professor orientador, que atua como professor regente na instituição escolhida, não estiver com a habilitação devida ao exercício docente profissional, como também, o estágio se tornará sem efeito se o estagiário não cumprir com todas as determinações pré-estabelecidas neste regimento. Isto dito, é dever do estagiário, conforme regimento da IES pesquisada (2008, p. 61):

- Preencher a ficha de identificação;
- Manter constantemente atualizado o registro de frequência;
- Planejar, sob a orientação do Professor Supervisor, o projeto de Estágio Supervisionado;
- Identificar com precisão as funções de todos os profissionais envolvidos no processo de estágio;
- Desenvolver as atividades planejadas de que trata o item anterior;
- Comparecer aos encontros determinados para troca de experiências e esclarecimentos de dúvidas;

- Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas e apresentá-los ao Professor Supervisor, nas datas determinadas previamente, em duas vias, cópias digitadas;
- Realizar autoavaliação com vistas a uma análise crítica de seu desempenho no estágio;
- Estar atento aos princípios da ética profissional mantendo absoluto sigilo quanto aos problemas das instituições, que venha a conhecer, e comportando-se o mais discretamente possível;
- Cumprir os prazos para entrega de documentos de comprovação de estágio;
- Comunicar ao Responsável pelo Núcleo de Estágio Supervisionado e ao Supervisor responsável pelas atividades o término do estágio, através da entrega dos seguintes documentos:
  - Ficha de frequência;
  - Declaração de conclusão do referido estágio.

O núcleo de Estágio Supervisionado é constituído por um Supervisor designado pelo Diretor do Curso, de modo que o responsável pelo Núcleo de Estágio Supervisionado irá coordenar a equipe de professores supervisores de estágio, elaborar instrumentos de avaliação e resolver questões que estão fora da atuação dos professores supervisores. O professor supervisor interno tem que orientar o aluno em todo o processo ao longo de seu Estágio, seja documental ou pedagógico, promovendo, também, a integração dos alunos para trocarem experiências ocorridas no estágio. Cabe ainda ao professor supervisor verificar se a documentação, os relatórios e o plano de aula estão de acordo com a formalidade da Universidade, na condição de avaliar o desempenho do aluno ao término do seu estágio, atribuindo a carga horária em vigência. O professor supervisor externo deve acompanhar os estágios nas instituições, verificando a frequência dos alunos nos locais de estágio e elaborando um relatório ao responsável pelo Núcleo de Estágio Supervisionado, que descreva as atividades desenvolvidas no mesmo. A avaliação acontecerá ao final de cada período por meio de relatórios, comparações e confronto das experiências, no intuito de aprimorar questões relevantes na prática docente.

## A polifonia do Estágio Supervisionado

Após a leitura investigativa sobre as leis e regulamentos que regem o Curso de Letras, é proeminente nesta pesquisa ter um olhar para os discursos

polifônicos (BAKTHIN, 2003), no intuito de compreender o que vários teóricos pensam a respeito do Estágio Supervisionado, tendo em vista que este é um regimento universitário “por excelência de qualidade, sendo a pesquisa o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA, 2011, p. 41).

A fundamentação dos cursos de Licenciatura, no século XX, se dava pela concepção da racionalidade técnica. Nesta época, as disciplinas que configuravam o currículo desses cursos de Formação de Professores apresentavam uma teoria que se distanciava da prática, pois eram currículos estáticos e normativos, seguindo os conhecimentos dos princípios científicos no intuito de aplicar, na prática cotidiana, os princípios da ciência estudada. Dentro desta concepção, verificou-se a inviabilidade de exercer essa aplicabilidade da teoria na prática sem colocar este conhecimento, em diálogos reais (GOMES, 1992).

A disciplina de Estágio Supervisionado, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, é uma disciplina de complementação, pois o graduando em processo de formação tem de colocar em prática o que aprendeu na teoria. Assim, é relevante esclarecer que mesmo sendo importante a relação das duas, ainda existem casos de dicotomia entre a teoria e a prática. Em relação às diferentes concepções entre teoria e prática acrescenta-se:

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos. (FREITAS, 2002, p. 31)

Essa questão de teoria-prática na disciplina de Estágio Supervisionado despertou o interesse de vários teóricos (AZEVEDO 1980; CANDAU; LELLIS, 1983; CARVALHO *et al*, 1985), em realizar pesquisas sobre essa temática. Os autores denunciavam o funcionamento e a orientação dada para/na aplicação do Estágio Supervisionado dos graduandos, pois o conhecimento que os graduandos adquiriam na prática escolar por meio do seu estágio não permitia uma reflexão crítica e transformadora.

É nesse aspecto que Pimenta (2001) atribuiu a prática como imitação de modelos, pois a profissão docente é prática e, para aprender a mesma, segue-se a “observação, imitação, reprodução”, tendo em vista que alguns alunos, além de observarem e imitarem os professores, elaboram estratégias próprias, a partir da análise crítica, dentro dos novos modelos, conforme realidade encontrada na sua prática docente.

Todavia, existem alunos que preferem repetir conceitos pré-estabelecidos, se mantendo apenas na observação e na imitação de como ensinar a língua materna. “O estágio então [...], reduz-se a observar os professores em aula imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA, 2001, p. 36).

Para Sacristán (1999), a ação é uma prática social, que ocorre em diversos contextos representados pela cultura e tradições institucionais. A ação, para ele, refere-se: “aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, seus desejos e vontade, seu conhecimento, [...] seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos [...]” (SACRISTÁN, 1999, *apud* PIMENTA, 2001, p. 42).

Os professores nem sempre conseguem identificar e entender os objetivos necessários, que irão direcionar as suas ações no contexto escolar de acordo com a realidade social do seu alunado. É por isso que a valorização docente não está em dizer que a prática deve ser trabalhada mais que a teoria e, sim desenvolver teoria e prática ao mesmo tempo, pois cada uma possui sua especificidade e a sua capacidade de relação e interação.

A teoria oferece análise e questionamento das ações dos sujeitos nas práticas docentes, e apresenta explicações provisórias teóricas ocorridas no cotidiano escolar, por meio das suas pesquisas e referências. A prática é uma forma de reflexão a partir da realidade, que poderá contribuir para responder os questionamentos dados em aula teórica, pois é demarcada por uma instituição de ensino, em que faz o graduando compreender a complexidade das práticas dentro de um diversificado âmbito social, cultural e político. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado deixa de ser um componente meramente específico e passa se inserir em todo conhecimento acadêmico oferecido na formação de professores.

Em relação a esse conhecimento, Pimenta contribui:

Esse conhecimento envolve estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de solução às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino [...]. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se inserem [...]. Ou seja, o estágio assim realizado permite que traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. (PIMENTA, 2001, p. 56)

Na formação de professores em cursos de Licenciaturas Plenas existe a preocupação, conforme alusões das Diretrizes Curriculares Nacionais, de uma formação adequada para esses professores de disciplinas isoladas. Apesar dessa preocupação, várias pesquisas apontam que esse tipo de formação se preocupa mais em desenvolver conhecimentos cognitivos, para obter domínio na sua área. Com isso, geralmente, a forma como esses conteúdos são trabalhados se distancia do cotidiano escolar real. É nesse aspecto que o Estágio Supervisionado é o lugar de onde se poderá refletir, questionar e intervir nesse processo de ensino, pois é a partir dessa ação docente que ele irá recorrer a sua área específica e buscará subsídios na pedagogia e em outras áreas de forma que irá atender à realidade do seu alunado.

O Estágio Supervisionado é o lugar que irá promover o diálogo entre a Universidade e o Campo de Prática, sobre a importância de saber como ensinar a sua área de conhecimento, “contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente [...], no movimento de ação-reflexão-ação” (PIMENTA, 2001, p. 147).

## Procedimentos metodológicos

Adotou-se neste trabalho investigativo a pesquisa de abordagem quantitativa pautada nas Dimensões Novikoff (2010), entrelaçando as análises teóricas e interpretativas, no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para a Formação Docente da Unigranrio – LAGERES.

O LAGERES desenvolve uma pesquisa triangular conforme a teoria de Representações Sociais, pois trabalha com a abordagem processual e a abordagem estrutural, o que possibilita a integração deste estudo com o laboratório apontado acima. Desse modo, as Representações Sociais se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais em relação aos manifestos na linguagem, que compreendem o contexto histórico-social dos acontecimentos, em movimento e na sua estrutura. Sendo assim, a palavra é uma expressão histórico-social, que sinaliza as representações em desenvolvimento num determinado espaço social em determinado tempo.

Os sujeitos da pesquisa foram os graduandos-concluintes. Convém ressaltar que não é a voz do professor que se manifestou nesta pesquisa e, sim a do aluno em processo de formação inicial, cursando o último período da sua graduação no Curso de Letras. A aplicação dos instrumentos de pesquisa quantitativa mencionados foram realizados numa Instituição de ensino superior



da rede privada em Nova Iguaçu-J, com 20 alunos (2010.2) e 12 alunos (2011.1), que são graduandos-concluintes do Curso de Letras, no intuito de identificar a preparação que este alunado obteve no processo de formação da sua Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada.

#### INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A presente pesquisa procurou estudar o fenômeno Estágio Supervisionado a partir de três técnicas. 1- grupo focal do tipo vivencial (RIZZINI, 1999); 2- questionário semiestruturado, 3- teste de associação livre de palavras (ABRIC, 1994).

##### 1) Grupo Focal

O grupo focal é utilizado tanto na pesquisa qualitativa, quanto na quantitativa, para elucidar questões do pesquisador[...]. A organização de um grupo focal é útil para que se levante os interesses junto à população, acerca de suas expectativas e necessidades em relação ao tema estudado, assim, como para montagem de questionário ou roteiro de entrevista. (RIZZINI, 1999, p. 67)

A primeira técnica aplicada nos graduandos-concluintes do Curso de Letras, segundo semestre de 2010, foi do tipo grupo focal, conforme alusões (RIZZINI, CASTRO, SARTOR, 1999). Esta técnica foi apresentada em dois momentos com grupos diferentes. O grupo A (com 8 participantes) e o grupo B (com 12 participantes), no intuito de facilitar a inter-relação dos sujeitos.

Primeiramente, foram explicados os procedimentos da técnica utilizada. Enquanto mediadora, estimei a participação e interação de todos, deixando que cada um fosse emitindo sua opinião espontaneamente. A participação do grupo gerava, a partir das palavras-chaves em discussão: “Língua Portuguesa,” “Curso de letras”; “Estágio Supervisionado” e “Formação Inicial”, conforme eram apresentadas, tendo em vista, que os graduandos-concluintes falavam livremente o que pensavam a respeito de tais palavras dentro de um tempo demarcado, do qual todos podiam participar, como também, para garantir o foco a ser discutido.

##### 2) Questionário Semiestruturado

Acredita-se que os questionários semiestruturados, próprios da pesquisa qualitativa com critérios de intenção vinculados ao delineamento da situação-problema, apesar de não serem formatados em dados quantitativos, permitem a integração entre dados quantitativos e qualitativos. O questionário proposto teve como objetivo coletar informações acerca do Estágio Supervisionado do

Curso de Letras. Este questionário foi respondido pelos graduandos-concluintes do primeiro semestre 2011. Desse modo, as perguntas visaram coletar a opinião pessoal dos graduandos-concluintes referente ao Curso de Letras, ao Estágio Supervisionado e à Formação Docente Inicial, indagando diretamente sua opinião sobre esses aspectos.

Em sua composição geral, o questionário apresentou um total de 16 questões que variaram de abertas a fechadas e incluíram questões relativas aos conhecimentos curriculares e teórico-práticos. As respostas fechadas propuseram a verificação, desde a satisfação até as necessidades dos sujeitos estudados. Consta no questionário a primeira parte, com itens relativos a dados gerais, que possibilitem categorizar os grupos pesquisados, conforme sua especificidade. Em relação aos conhecimentos sobre o objeto em questão, estabeleceram-se 4 questões relativas à dimensão curricular, 6 questões sobre Estágio Supervisionado, 2 questões sobre formação docente e 4 sobre a caracterização dos respondentes. Em síntese, as questões tiveram como intenção provocar no graduando-concluinte a reflexão se a sua formação no Curso de Letras o prepara para o trabalho docente na sociedade atual.

### 3) Teste de Associação Livre de Palavras

A técnica de teste de associação livre de palavras é o levantamento de identificação do núcleo central (ABRIC, 1994). Não parece ser entretanto, suficiente para dar conta da apreensão de uma Representação Social, uma vez que seu estudo não pode se resumir a uma lista de palavras desvinculadas do contexto social e discursivo dos sujeitos. É aí que essas palavras irão ganhar significados, filtrados pelos valores e crenças do grupo. Portanto, é necessário empreender a articulação com outros procedimentos, em proveito da produção de resultados capazes de fazer avançar a teoria e a pesquisa das Representações Sociais.

O teste foi aplicado com 12 graduandos-concluintes do primeiro semestre de 2011 da IES *in lócus*. A primeira parte se deu pela caracterização dos respondentes. No segundo momento, pediu-se que os sujeitos escrevessem as três palavras que viessem em sua mente quando ouviam o termo: Estágio Supervisionado e, após isso, foi pedido que justificassem cada palavra mencionada e o porquê da ordem escolhida para cada uma.

Em síntese, foi por meio das declarações e experiências vividas na prática escolar desses graduandos-concluintes (JODELET, 2001), registradas nos instrumentos de coleta de dados, que houve a possibilidade de investigar se a teoria aprendida na universidade era ou não compatível com a realidade escolar encontrada nos Estágios Supervisionados. Daí coube propor uma análise mais

crítica sobre a formação de professores desse grupo inserido, nesta localidade que tem sua Representação Social demarcada nesta categoria de ensino superior do curso de Letras.

## Apresentação de resultado: articulação dos dados à teoria

As Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), como ferramenta teórico-metodológica na área da educação, descrevem a construção do senso comum sobre conhecimentos científicos relacionados a objetos de interesse coletivo. A informação desses objetos se apresenta, na sociedade por meio das interações sociais à vista de suas experiências vivenciadas. Assim, elas são idealizadas, de acordo com valores e comportamentos das pessoas referentes ao objeto da representação.

É a partir desse olhar teórico–metodológico, conforme as concepções de Moscovici (1978), que os dados foram coletados, a partir das técnicas: grupo focal, questionário semiestruturado e teste de livre associação de palavras, pois são construções grupais e intergrupais, no intuito de conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, como também agir no mundo social e cultural.

As análises dessas técnicas mencionadas estão inseridas nas percepções de Bardin (1997): desvendando significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, a qual irá criar categoria dessas técnicas, mas respeitando critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas.

[...] na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representação que existam de modo cabal antes da passagem à forma languageira. O discurso não é produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, assim, o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN,1997, p. 170).

Na Teoria das Representações Sociais é importante o sentido da dupla comunicação: compreender o sentido da comunicação, mas também buscar desviar o olhar para outras significações, outras mensagens latentes e implícitas, buscando outras realidades a partir das mensagens (*Idem*).

Na análise de cada técnica adotada na coleta dos dados são apresentados os resultados, sendo que na primeira técnica aplicada nos 20 graduandos-concluintes do Curso de Letras do segundo semestre de 2010, foi pelo grupo focal. Esta pode ser considerada uma ferramenta usada para determinar reações,

opiniões dos integrantes e o objeto observado. Foram realizados dois grupos focais: um com oito sujeitos, nomeado como grupo A e outro, com doze graduandos-concluintes, no grupo B.

O grupo A (8 participantes) compareceu à sala de aula uma hora antes do início das aulas na primeira semana do mês de dezembro; o grupo B (12 participantes, na semana seguinte, chegou no horário acordado. Enquanto mediadora, houve a proposta de estimular a participação e a interação entre todos, deixando que cada um fosse emitindo sua opinião espontaneamente. Primeiramente, foi explicada a técnica utilizada e solicitam a permissão de gravar, enfatizando que as identidades seriam preservadas.

O grupo focal realizou-se com alunos que estudam no horário noturno e estão no último período do seu curso de graduação. Dentre eles, 80 % são do sexo feminino e 20 % do sexo masculino; 20% estão na faixa etária de 20 a 25 anos; 45% de 26 a 35 anos e 35% na de 36 a 45 anos; 30% se consideram pardos e 70% brancos; quanto ao nível de formação do ensino médio têm-se 40% com formação geral e 15% com formação profissionalizante e 45% cursaram o ensino normal médio.

Todas as perguntas foram feitas aos dois grupos e as falas registradas em gravação em áudio posteriormente transcritas. Após leitura do material coletado procedeu-se a análise de seu conteúdo, segundo as proposições de Bardin (1977): desvendando significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas respeitando critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estrutura temática.

A seguir houve a etapa da categorização, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro. De acordo com Bardin (1977), unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra. Nesta pesquisa foi tomada como unidade de contexto todas as falas registradas e como unidade de registro, o tema que daquele se sobressaía. Portanto, neste tópico apresentam-se os registros dos discursos dos alunos de modo descritivo e analítico somente da palavra indutora “Estágio Supervisionado”, foco deste artigo.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pensar o papel do Estágio Supervisionado, num curso de formação de professores de Letras, sinalizou questões de confrontos e contradições. A análise sobre “Estágio Supervisionado”, remete-se à ideia de clareza dos alunos quanto à natureza do estágio-vivência de aula prática.

Na primeira discussão do grupo focal, a palavra indutora foi “Estágio Supervisionado” e se apresenta como a fase mais importante, no processo de formação docente. As falas indicaram se tratar do momento de colocar em prática o que aprendeu na Universidade. Assim declaram:

Eu acredito, que estágio supervisionado é uma oportunidade para os graduandos estarem vivenciando a sua prática na sala de aula, vendo como que vai ser, o que vai encarar dentro da sala de aula, e isso é muito importante para a nossa carreira. (L 01 )

Porque sem o Estágio a gente não tem essa vivência, do que será o nosso dia-a-dia, na sala de aula. (L 08)

Em primeiro plano desta análise sobre Estágio Supervisionado, pode-se supor que este é visto, por alguns alunos como a aproximação da realidade, sendo praticada essa reflexão, sobre essa realidade, nas disciplinas no curso de graduação. Entretanto, nesta mesma discussão, emergem questionamentos, em relação ao período do Estágio Supervisionado, logo eles alegam a demora de iniciar o mesmo, achando que o graduando deveria ter acesso desde o primeiro período e eles acrescentam que:

Ah, o Estágio Supervisionado ele deveria ser muito importante para nossa graduação, só que na minha opinião acho que o estágio deveria começar desde 1º período porque daria tempo de se acostumar ao ambiente escolar, e aos poucos o que você ia aprendendo colocava em prática nas aulas de práticas pedagógicas. (L 7)

Pelo menos a simulação deste Estágio Supervisionado deveria acontecer na faculdade, em sala de aula e discutindo situações problemas, sobre o cotidiano escolar. (L 12)

É, o estágio é muito importante, mas deveríamos, ter mais suporte da faculdade para enfrentarmos esse Estágio com menos insegurança. (L 01)

As alegações dos alunos parecem que vão contra a própria Legislação do Estágio Supervisionado no Brasil, como também o Projeto Pedagógico da Instituição Particular *in lócus*, que mencionam que o Estágio Supervisionado deve se iniciar na segunda metade do curso de graduação, pois de acordo com o PPP desta IES, o período inicial do curso se dá pelas propostas, nas disciplinas pedagógicas, de leitura e interpretação de textos sobre problemas educacionais em níveis micros e macros, no intuito de “instrumentalizar o corpo discente na

produção de trabalhos acadêmicos imediatos e na metodologia científica a médio prazo” (PPP, 2008). Segundo o Projeto Pedagógico em questão após esta fase, os discentes estão prontos para iniciarem as disciplinas específicas do curso.

Em relação à associação da teoria e a prática no Estágio Supervisionado, verificou-se que os alunos supostamente se encontram perdidos para o enfrentamento desta prática docente, segundo aparece nos seguintes comentários:

O que vemos no estágio é totalmente diferente que aprendemos na faculdade, me sinto perdida. (L 5)

Outra coisa também, que também vou falar aqui é que o estágio na minha opinião, pelo menos uma opinião minha que o estágio é na verdade como diria até no nordeste, no nordestino tampar o sol com a peneira, porque o aluno universitário, ele deveria aprender a dar aula, a começar primeiro pela própria sala de aula, então manda um aluno a fazer um estágio sem experiência nenhuma. (L 15)

É verdade, a realidade do estágio é terrível e a faculdade não ensina, não prepara o aluno no estágio, a faculdade é igual a essas escolas, só, querem saber de teoria. (L 13)

Observa-se, que o discurso desses alunos, não está em conformidade com o regimento desta IES, de acordo com o Estágio Supervisionado, pois neste regimento são apresentados vários objetivos gerais, objetivos específicos e competências a serem desenvolvidas no estágio como o fazer pedagógico, dos quais se pode destacar:

[...] oportunizar aos licenciandos um momento para o estabelecimento do diálogo entre a teoria que vem permeando a sua formação e a prática do trabalho pedagógico em sala de aula (PPP, 2008).

É relevante acrescentar que o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor, como forma de “orientar o aluno a compreender e enfrentar o trabalho e contribuir para uma formação de sua consciência política e social, unindo a teoria com a prática” (KULCSAR, 2011, p. 57). Nesse aspecto, é relevante destacar que há um diálogo entre as teorias nesta pesquisa sobre o Estágio Supervisionado, o regimento da IES e a Legislação Nacional, todavia os alunos deste último período aparentam estar fora deste perfil formador.

Outra questão importante a ser destacada nesta análise é a experiência vivenciada por estes alunos no Estágio Supervisionado: apesar deles afirmarem a importância de experimentar esta prática, quando vão exercer as mesmas, se

deparam com uma realidade que não podem ter como referência e nem exemplo a ser seguido. Algumas alegações foram:

Até porque a realidade, não é tão, a realidade do Estágio, pelo menos, onde eu fiz, foi outra proposta a professora deixa os alunos de lado, o que ela passa é o que tem que ser feito, a criança não tem oportunidade de falar nada, só pensa, mas não fala... (L 02)

O estagiário nesse caso, ele fica de fora, ele simplesmente assiste ao filme e não participa de nada, ele simplesmente está ali na sala para seguir as teorias já impostas pelo professor ou pelo colégio. Daí quando chega na sala de aula como professor ele vai se tornar o mesmo do passado sem nenhuma renovação. (L 12)

E no Estágio se der uma aula diferente que foge o ritmo do professor você tira nota baixa, é horrível essa situação. (L 9)

Na minha observação do Estágio a linguagem do professor era apenas a que estava na gramática do livro, coisa pronta. Era leitura e algumas frases do quadro, palavras e acabou era só aquilo, não tinha nenhum planejamento nenhum recurso diferente apenas a gramática ou livro dado pela escola, não adequava a linguagem da do contexto social dos alunos. (L 11)

As declarações desses alunos parecem apontar que o local em que foi realizado o Estágio Supervisionado se distancia de teóricos como: Fiorin (2007), que menciona a impossibilidade de desvincular a linguagem da vida social, tendo em vista que o saber está relacionado à vida social; Moita Lopes (2002), quando se refere à linguagem como natureza social, na qual todos os participantes discursivos se envolvem em questões culturais, sociais, históricas, políticas e particulares; e Koch (2002), em relação à concepção de língua e de sujeito que vai variar de acordo com o posicionamento da linguagem em relação ao pensamento de sujeito psicológico e individual, o qual assume a vontade de suas próprias ações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) orientam uma nova metodologia de ensinar a Língua Portuguesa inserida a esses aspectos do uso da linguagem, como um articulador do processo de comunicação entre professor e aluno no ensino aprendido. Linguagem essa que aproxima o professor do cotidiano escolar do alunado, num aspecto social, cultural e político. Todavia a experiência vivenciada por esses graduandos-concluintes em processo

de formação aponta a entender que a Língua Portuguesa continua sendo ministrada de forma mecânica, teórica e cansativa.

Em relação à técnica do grupo focal que foi utilizada, o pensamento do grupo de graduandos, no último período da sua graduação, sobre o Estágio Supervisionado, Ghedin contribui dizendo que:

O olhar que se destina à percepção do concreto explica-se pela habilidade de abstração que adquire sentido quando, dialeticamente, pode voltar-se à própria concreticidade das coisas para torná-las evidentemente conhecidas. O ato de conhecer torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres no seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência de vida [...]. É surpreendente a descoberta de si no próprio objeto e é por isso, que muitas vezes, o próprio sujeito torna-se “objeto” de investigação e de construção de conhecimento. (GHEDIN, *apud* PIMENTA, 2010, p. 143).

O compreendido dentro dos espaços de interação trará vozes, no discurso ou no comportamento daquele que ouve, pois o sujeito não é imune, indiferente às palavras, aos modos de ver alheios. Ao contrário, reage e adota uma atitude responsiva. Tal atitude é marcada por gestos de concordâncias, de discordâncias sobre o que lhe é dado por meio da palavra do outro. O ouvinte que toma conhecimento da palavra do outro “adota simultaneamente, com relação ao discurso alheio, uma atitude responsiva-ativa: ele concorda ou discorda [...] completa, adapta, apronta-se para executar etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Para tanto, as reflexões referentes ao “Estágio Supervisionado” realizadas neste grupo focal, possibilitaram a busca de indagações, pensamentos, descobertas teóricas e práticas, conforme a sua representação de estagiário e de futuro professor, pois supostamente os sujeitos desta pesquisa não aprovam o ensino da Língua Portuguesa como um conhecimento pronto e acabado e sim, acreditam que este ensino deve ancorar, como um processo contínuo de construção e de autoconstrução.

#### QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2011. 1

O questionário proposto teve como objetivo coletar informações acerca do Estágio Supervisionado do Curso de Letras. As perguntas têm o intuito de analisar a opinião pessoal dos sujeitos desta pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado e Formação Inicial. O questionário apresenta 16 questões que se dividem em abertas e fechadas, sendo 4 para a caracterização dos respondentes, 4 sobre a Língua Portuguesa, 6 sobre o Estágio



Supervisionado e 2 sobre Formação Inicial. Neste tópico descreveremos apenas as questões afeitas ao Estágio Supervisionado a partir da sobre a vivência no Estágio Supervisionado. Será que o estudante conseguiu associar, na sua prática, o que aprendeu na Universidade? As respostas apontaram que 67% não conseguiram associar, como eles falam:

A teoria que aprendi na faculdade, pouco me ajudou no Estágio. (L 1)

Não consegui fazer na prática o que aprendi na Universidade. (L 5)

Me senti um peixe fora d'água. (L 6)

Não consegui associá-los. (L 7)

O Estágio Supervisionado não é um conhecimento que se faz em si, todavia necessita de saberes constituídos em todas as disciplinas do curso de formação. O estágio não é uma prática individual e sim coletiva, pois a função do docente está inserida numa sociedade histórica e cultural. Sendo assim, a teoria e prática estão inseridas tanto na Universidade como no campo do Estágio. O desafio está em saber desenvolver essa relação durante o processo de formação (PIMENTA, 2001).

Em seguida foi perguntado se no Estágio Supervisionado realizado por sujeitos desta pesquisa, na fase da observação, a linguagem empregada pelo professor regente atendia à realidade do aluno e 50% responderam que a linguagem atendia à realidade do alunado e 50% responderam que não atendia, como é declarado abaixo. Primeiramente as falas da linguagem que atende a realidade do aluno:

Acho que aproxima aluno e professor. (L 2)

Alguns conteúdos explicados na atualidade. (L 3)

Uma linguagem atual que despertava o interesse dos aluno. (L 4)

Uma linguagem que atende a realidade do aluno. (L 8)

E as declarações dos sujeitos da linguagem que não atende a realidade dos alunos, eles apontam:

O professor fala e ninguém entende nada. (L 1)

A linguagem que foge a realidade do aluno. (L 5)

Parece que o professor está falando para o espelho. (L 6)

Uma linguagem que distancia o professor, o aluno e o ensino-aprendizado. (L 7)

Em relação à mediação do docente no trabalho com a linguagem, é relevante que o mesmo possa mostrar ao discente a importância do processo de interlocução, portanto a escola deve promover um ensino em que o aluno possa ter a sua palavra reconhecida como legítima em discurso com o outro, seja na relação de docente-discente ou aluno-aluno. Abrindo um espaço quanto ao discurso, que ofereça diferentes opiniões as quais não irão ser julgadas como melhor ou pior e, sim diferentes, é que se compreenderá que as divergências constituem as diversidades culturais.

Ainda em relação a observação do Estágio Supervisionado, quanto ao tipo de atividade mais trabalhada pelo professor regente, em sala de aula, obteve-se 75% de atividades teóricas aplicadas em sala de aula.

Teórico e cansativa. (L 2)

É utilizada mais teoria do que prática. (L 5)

Teórico, com mais relevância e menos prática. (L 6)

Pouca atividade prática. (L 11)

Dentre as possibilidades que podem ser arroladas para analisar o processo da falta, destaca-se, em primeiro lugar, a contradição do discurso dos respondentes, uma vez que a metade deles dizem em outro momento que a linguagem do professor atendia à realidade dos alunos. Todavia, quando chega a questão da atividade aplicada em sala, a maioria diz que é muito teórica, ou seja, uma teoria com molde pronto, que não atende à realidade do nosso aluno. Em segundo, destaca-se a não menos alardeada posição atribuída ao professor de Língua Portuguesa, diante dessa realidade, o fracasso escolar mediante a metodologia de ensino empregada em sala de aula. Esse é um problema que tem sido comentado, estudado e pesquisado no cotidiano atual da área educacional.

As práticas para professores da educação continuam as mesmas, tais como aulas prontas para copiar; não conseguem relacionar a teoria com a sua prática, impossibilitando sua renovação; alguns professores não ultrapassam o mero ensino e a mera aprendizagem por duas razões claras: definem o professor como repassador de aulas e o aluno como receptor disciplinado (DEMO, 1998). Por isso considera-se que “escola e universidade têm diante de si desafios muito próprios, que são: gerir o talento, administrar a criatividade e manejar a rebeldia crítica. [...] Pois, não basta administrar é indispensável saber construir e participar” (*Idem*, p. 146).

Dando sequência a esta análise foi perguntado aos alunos se quando foram dar a sua aula prática no Estágio Supervisionado, se sentiram seguros, e 58% alegaram que não se sentiram seguros:

Me sinto despreparado. (L 1)

Me sinto despreparada para dar aula. (L 3)

É claro que não estou preparada. (L 7)

Eu tenho conhecimento, mas não vivencio a prática. (L 12)

E para contemplar esta análise sobre os conhecimentos adquiridos no Estágio Supervisionado, foi levantada a questão de como os alunos ministrariam a aula de Língua Portuguesa após a sua formação, sendo que 8% disseram que iriam trabalhar de forma contextualizada e com atividades teóricas-práticas; 17% com atividades práticas; 25% com aulas teóricas e 42% não sabem como ensinar. Nesse aspecto, é relevante destacar:

Não sei, pois tive pouca experiência em sala de aula. (L 3)

Não sei como iria preparar as mesmas. (L 5)

Não sei responder. (L 6)

Sei lá. (L 17)

Nesse momento, o não saber, a incerteza sobre o que ensinar e como ensinar, poderiam ser vistos como o lugar que, segundo Geraldi (2003, p. 17), nos permite “conviver com o inusitado, reencontrar sonhos abortados”, o que possibilitaria o surgimento de uma identidade do sujeito/professor, não com a obrigatória responsabilidade de oferecer respostas para todas as questões relacionadas à gramática tradicional, entretanto com a liberdade de assumir um compromisso político e ético com o outro/aluno, baseada nas tradições históricas e culturais ou voltada para as demandas geradas nos espaços de exercício da profissão professor.

Para finalizar esta análise, verificou-se os alunos, a partir da sua formação inicial, estavam preparados para enfrentarem a sua profissão, sendo que 67% alegam não estarem preparados para sua futura profissão.

Do estudo realizado, foi possível compreender que os alunos proferiram um discurso a respeito do seu Curso, do Estágio Supervisionado e da sua Formação Inicial. Assim, as falas dos alunos de Letras supostamente são sustentadas em sentidos, valores e saberes que assumem *status* estável, dentro do contexto em que estão inseridos. Estão relacionadas aos mecanismos de produção e de reprodução de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e os seus valores. Daí o caráter estável, nessa representação, se faz pela falta da relação entre teoria e prática, tanto nas aulas ministradas na Universidade como nas escolas em que esses alunos foram fazer o Estágio Supervisionado.

Deste modo, os alunos não se sentem preparados a enfrentar os desafios da docência, uma vez que a experiência vivenciada por eles têm como forte referencial a gramática normativa vista como principal meio para conseguir escrever, falar e ler bem em nossa sociedade, pois a metodologia desta área é aplicada de forma muito teórica na maioria das vezes, o que anula o ensino desta Língua Portuguesa e da sua referência, construída por relações culturais, históricas, ideológicas que envolvem práticas desenvolvidas em diferentes contextos – escolares, familiares e sociais.

#### TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE 2011. 1

O teste de associação livre a partir da palavra indutora *Estágio Supervisionado*, para esses 12 alunos concluintes, sofreu tratamento de dados “manualmente”, isto é, a frequência e a frequência média de evocação, a ordem média de evocação e a média das ordens médias de evocação fora calculada. As palavras evocadas permitiram identificar os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME).

O núcleo central, o relatório completo do *rangmot* e o resultado do *rangfreq*<sup>1</sup> permitiu localizar as frequências das palavras e suas evocações. Foram contabilizadas 7 palavras evocadas e 27 palavras evocadas diferentes. Com esses resultados, foi feito o corte da frequência em três, que possibilitou preparar o resultado do *rangfreq*, identificando os possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação social de “Estágio Supervisionado”.

Os resultados do *rangfreq* são colocados em quatro eixos ortogonais: no primeiro eixo encontram-se os elementos *trabalho e experiência* que compõem o núcleo central, com frequência igual ou superior a 4 ( $f > 4$ ) e OME igual ou menor que 1,99 (OME d” 1,99); o elemento *dor de cabeça* compõe a primeira periferia com frequência superior e igual a 4 ( $f > 4$ ) e OME superior a 1,99 (OME  $> 1,99$ ); não foram encontrados os elementos de contrastes com frequência inferior a 4 ( $f < 4$ ) e OME igual ou inferior a 1,99 (OME  $< 1,99$ ); os elementos periféricos *aprendizagem e tempo*, com frequência inferior a 4 ( $f < 4$ ) e OME superior a 1,99 (OME  $> 1,99$ ).

O elemento central “experiência” está inserido no campo do Estágio Supervisionado, como o espaço pertinente às práticas a serem desenvolvidas

---

1 *rangmot*: relação das palavras evocadas, em ordem alfabética, com o quantitativo por ordem de evocação; com a distribuição total das frequências das palavras evocadas e o total de palavras evocadas diferentes; *rangfreq*: resultados dos quatro eixos ortogonais com os elementos que compõem o núcleo central, a primeira periferia, elementos de contrastes e elementos periféricos propriamente ditos.

em sala de aula, na promoção do preparo dos graduandos-concluintes ao mercado de trabalho, conforme descrevem os alunos:

Com a experiência em sala de aula, melhoramos o nosso desempenho como professor cada vez melhor e enriquecedor. (L 4)

É através da experiência (prática) que percebemos aonde devemos melhorar, sempre visando o aluno. (L 9)

É no estágio que adquirimos experiência para o mercado de trabalho. (L 12)

Nesse sentido, o estágio tem como objetivo “buscar alternativas para a redefinição do mesmo, como componente curricular da formação de professores. Tendo como base a análise das atividades de estágio” (PIMENTA, 1997, p. 13). Pimenta ainda afirma que o “estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas” (*Idem*, p. 21), considerada a parte mais prática do curso. A autora examina os conceitos de prática predominante nos cursos de formação de professores associada à prática de ensinar.

No resultado da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), o elemento central é o “trabalho”, de acordo com as justificativas dos sujeitos, sinalizam duas visões: a primeira se refere ao cansaço, as inúmeras exigências pré-estabelecidas para o cumprimento da conclusão do Curso de Letras, como eles apontam:

É sacrificante o trâmite desta atividade e não há maleabilidade neste processo. (L 1)

A maioria das pessoas trabalham, seja na área educacional ou não, sendo assim é difícil conciliar o trabalho. (L 6)

O elemento “trabalho”, com sentido de cansaço, na concepção de Pimenta (2008), se dá pela maioria de estágio burocratizado, perdendo, assim, a essência principal do Estágio Supervisionado, ou seja, a prática. Assim, há a necessidade que os professores que ministram esta disciplina de Estágio ou Prática de Ensino, procedam de forma coletiva, “junto a seus alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente” (*Idem*, p. 45). Todavia, considerando a segunda visão, verifica-se “trabalho”, no sentido da preocupação e preparação profissional futura, mediante ao enfrentamento do trabalho docente, conforme eles alegam:

O estágio passa a “ver” como seu futuro será: Muito trabalho, isso se realmente for comprometido com sua profissão. (L 2)

É por meio do estágio que irá preparar o aluno para o mercado de trabalho. (L 6)

A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar vinculada ao objeto de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados e constitui uma das chaves à compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se aponta a docência como uma das mais antigas ocupações modernas. “A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho tendo como referência a análise da docência” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 28).

Ao analisar o elemento “dor de cabeça”, encontrado na primeira periferia, este se apresenta de forma negativa referente ao Estágio Supervisionado, pois menciona a burocracia exagerada, a efetivação do mesmo, excesso de trabalho e, além disso, aponta o distanciamento entre teoria e prática, sendo a teoria desenvolvida na Universidade e a prática no Estágio de forma dissociada que afasta os graduandos-concluintes da obtenção de uma experiência eficaz para sua formação, como eles apontam:

Em não conseguir chegar ao objetivo a tempo. (L 5)

Pois existe muito burocracia para a efetivação do estágio, além disso, a teoria aprendida na universidade não dialoga com a prática. (L 8)

Perderia muito tempo pesquisando para apresentar a aula. (L 10)

A dor de cabeça será no sentido de entrar num sistema caótico e pouco poder fazer para modificá-lo. (L 2)

Em relação à indissociação entre teoria e prática, Pimenta acrescenta:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária prática [...], observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas. [...] Se houve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva de prática e de teoria [...], no estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA, 2011, p. 34)

Entretanto, o perfil do futuro professor que, após ter passado pela formação teórica, tanto nas disciplinas específicas como nas pedagógicas, se encontra fora da realidade escolar, pois, durante o período de estudos na graduação, eles apontam que as disciplinas ministradas não contribuíram para o enfrentamento da sala de aula, logo não foram apresentados a esses alunos em processo de formação docente quais seriam os tipos de sujeitos e como deveriam trabalhar cada questão em forma de experimento. Assim, se torna notório que não há uma interação quanto à teoria e prática, necessitando-se uma reformulação em alguns cursos de licenciaturas para aproximar o seu aluno acadêmico do seu mercado de trabalho.

Ao analisar os elementos “aprendizado” e “tempo”, encontrados nos elementos periféricos, verificou-se o contexto que os mesmos podem ser inseridos aproximadamente no sentido do “trabalho” e “experiência”, pois o “aprendizado” é remetido como um aspecto relevante no ato da prática docente que atende à vivência do cotidiano escolar. Esse “aprendizado”, segundo declarações dos sujeitos pesquisados, se aplica no dia a dia, na prática do Estágio Supervisionado e, eles acrescentam que:

O aprendizado para o professor acontece a cada dia, nunca estamos prontos e sabendo tudo, estamos sempre aprendendo. (L 4)

O aprendizado é diário, é através da troca do professor x aluno ou aluno x professor. (L 9)

O estágio é um grande aprendizado para quem quer ser professor. (L 12)

Ao elemento “aprendizado”, na perspectiva de Gatti (2002), é atribuído à formação docente, partindo-se do campo de prática integrado aos conhecimentos basilares a se afinarem na área científica da Língua Portuguesa, juntamente as didáticas necessárias por cuidar da formação do trabalho. O “tempo” é configurado num universo de alunos que necessitam de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Esta é uma realidade nacional e identificou-se que a falta de tempo em conciliar as práticas exigidas para efetuar o estágio e suas funções profissionais compromete a sua formação, como é alegado por eles:

Falta de tempo – Para concluir os estágios, pois não tenho somente este afazer e sim, outros como, cuidar da casa, trabalhar fora, filho, etc. Não é à toa que por esses motivos faço a graduação à noite. (L 5)

[...] estágio supervisionado é essencial em nossa formação, porém a falta de tempo, às vezes o torna em uma missão quase impossível. (L 6)

O tempo é muito estrito para conciliar o estágio com o trabalho e mais a faculdade. (L 8)

## Considerações finais

Este estudo teve o objetivo de compreender as Representações Sociais do Estágio Supervisionado no Curso de Letras, analisando os valores, conceitos e crenças que configuram o contexto de formação dos graduandos. A partir da Teoria das Representações Sociais, por meio da sua abordagem teórico-metodológica, foi possível analisar as vozes dos alunos a respeito do fenômeno “Estágio Supervisionado”, na finalidade de compreender o tipo de formação que está sendo dada para esses graduandos do Curso de Letras da UNIG.

A representação como uma visão funcional do mundo, por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade por meio de seu próprio sistema de referências, constituindo um conjunto de informações, crenças, atitudes e opiniões acerca de um dado objeto.

Não houve a pretensão de apresentar uma análise exaustiva, mas apenas apontar como são representados os discursos que envolvem a concepção de Estágio Supervisionado que irão repercutir no preparo docente para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, foi estabelecida uma relação entre o que é apontado sobre o Estágio no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UNIG e o que é traduzido ou compreendido pelos graduandos, no intuito de configurar o possível contexto discursivo que está sustentando a construção do seu dizer sobre o Estágio Supervisionado.

Percebeu-se que a Representação Social do Estágio Supervisionado é uma forma de conhecimento que imprime uma ação e que reflete a interação entre os indivíduos. Entende-se que as Representações Sociais só ocorrem na relação com o outro, dentro de um universo de opiniões. Neste sentido, entende-se ter sido relevante o presente estudo articulado à leitura das legislações atuais vigentes no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (2001) e a Legislação do Estágio Supervisionado (11.788/2008), juntamente com a análise do Projeto Pedagógico da IES pesquisada. Tais articulações entre os instrumentos de coleta de dados e as teorias permitiram verificar que as legislações vigentes dialogam com o Projeto Político Pedagógico da Universidade em relação à proposta de ensino da formação inicial; as falas dos alunos se distanciam das práticas proporcionadas no Estágio Supervisionado e da sua Formação Inicial.



O estudo realizado sobre os teóricos na área do “Estágio Supervisionado” destaca a questão da relação entre a teoria e a prática como aspecto integrador ao cotidiano escolar. Daí pensar na formação necessária aos graduandos, considerando as novas realidades, as complexidades de saberes educacionais e pedagógicos para uma formação teórica mais aprofundada e pragmática é que caberá ao Estágio propiciar um repensar das exigências da profissão.

Nas análises realizadas, foi possível observar a falta de experiência dos graduandos para enfrentarem o mercado de trabalho, visto que, tanto os alunos de 2010.2, quanto os de 2011.1, apresentaram discursos semelhantes frente a esta formação. No Grupo Focal realizado pelos graduandos-concluintes de 2010.2, suas falas apontam que vivenciam, na Universidade e no Campo de Estágio, mais saberes teóricos do que saberes práticos. Isso contraria a própria legislação e o Projeto Político Pedagógico do Curso, tendo em vista que os mesmos alegam a importância da interação da teoria e a prática no ofício de ensinar.

As palavras indutoras no Grupo focal eleitas para tratar, na pesquisa originária deste artigo, foram “Estágio Supervisionado” e “Formação Docente Inicial”. Aqui trazemos somente a primeira. O “Estágio Supervisionado” como um objeto configurado a partir do pensamento de um grupo pode ser renomeado, classificado e interpretado dentro da abordagem processual e estrutural. Nesse sentido, o objeto “Estágio Supervisionado” tanto no Grupo Focal, quanto no questionário e no EVOC, indica mostrar um sentido de “falta”, ou seja, falta de experiência, de identidade docente, uma vez que esses alunos não conseguem ter um referencial na Universidade nem no Estágio, restando-lhes a imitação de posturas metodológicas que pertenceram a sua vida escolar.

No questionário semiestruturado, após análise realizada com os graduandos-concluintes de 2011.1, pode-se sinalizar a fala desses alunos em relação à falta de interesse pela Disciplina Didática, tendo em vista que a mesma é trabalhada dissociada da Língua Portuguesa. Em outro momento, essa Disciplina, apesar de eles não gostarem, arrisca-se a dizer, que se ela fosse dada de forma que atendesse à realidade do cotidiano escolar, conforme as competências de ensinar a Língua Portuguesa, os resultados poderiam ser mais satisfatórios em relação à interação entre teoria e prática, como também à utilização de uma linguagem que atende à realidade dos alunos e saberiam por que, para quem, o que e como ensinar.

No EVOC apareceram no núcleo central os elementos “trabalho” e “experiência”, em que se pode supor a necessidade desses graduandos em processo de formação inicial de adquirirem experiências essenciais que os tornem capazes de enfrentarem o mercado de trabalho.

Em suma, os discursos analisados indicam a necessidade de superar a ideia de dizer que o professor deve ensinar apenas as regras da gramática tradicional. É importante a promoção de uma metodologia de ensino da Língua Portuguesa articuladora entre os elementos humanizadores, sociais e políticos da educação com as regras normativas, ou seja, com a aquisição do domínio do nível culto da língua. Noutras palavras, devem-se orientar os graduandos, futuros professores acerca da necessidade de dialogar com os alunos, na busca do conhecimento social, cultural e pedagógico que possibilite uma nova representação sobre a língua historicamente construída. É um caminho a ser trilhado e que este artigo se propõe a participar na sua construção – uma renovação do Curso de Letras da Universidade *in lócus* para a formação que supere o esvaziamento do fazer docente.

## Referências

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C. ABRIC (Ed). *Pratiques sociales et représentations*, p. 11- 35. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- AZEVEDO, L. M. F. de. *O Estágio Supervisionado: Uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Setenta, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc](http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc)
- CANAU, V. M. ; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (Org. ). *Rumo a uma nova didática*, p. 56-72. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- DEMO, Pedro. *A Educação do Futuro e o Futuro da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8 Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, p. 136-167 v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org. ) *As Representações Sociais*. p. 173-186. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *A Representação Social da Psicanálise: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org. ) *As Representações Sociais*, p. 45-66 Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. e NOVIKOFF, C. (orgs. ). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010. PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *A docência no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul/dez. 1996.
- \_\_\_\_\_.; LIMA, M. Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C.S.D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.
- SÁ, C.P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Rio de Janeiro. 2008.



# As Representações Sociais sobre Formação de Professores (inicial) para os estudantes dos cursos de Educação Física\*

FELIPE DA SILVA TRIANI\*\*

## Introdução

A Teoria de Moscovici (1978) acerca das representações sociais, atualmente, ganha espaço inigualável na academia. Distante de acaso, a teoria moscoviciana vem provando seu fôlego para o duplo papel da pesquisa – compreender e intervir na realidade. Em Gibbons e seus colaboradores (1994) encontra-se o respaldo a esta afirmativa da necessidade da ciência trabalhar num novo modo de produção do conhecimento situado num contexto de aplicabilidade. Assim, afirma-se com eles e outro (MORIN, 2004; SANTOS, 2003) que já não basta desenvolver pesquisas básicas – apenas de interesses cognitivos, mas articuladas a necessidade de resolver problemas práticos. Implica, portanto na produção do conhecimento transdisciplinar que num movimento relacional entre disciplinas se complementam na busca de soluções pragmáticas.

Nesta perspectiva o Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES-UNIGRANRIO, continuando o trabalho iniciado em 2004 com o grupo de estudos e pesquisas na/para as representações sociais, segue com pesquisas nesta direção. Recentemente este desenvolveu a pesquisa denominada *As Representações Sociais sobre Formação de Professores (Inicial) para os professores dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas*, com apoio do CNPq. Entre os trabalhos daí alavancados está a proposta de se trabalhar com estudos de graduandos e pós-graduandos, sendo *lato e stricto sensu*. Trabalhos que seguem a linha acima descrita e de resultados satisfatórios, propiciando o desenvolvimento científico e tecnológico.

---

\* A presente pesquisa teve seus resultados fracionados anteriormente e publicados em periódicos como *The FIEP Bulletin* e *Revista Práxis*.

\*\* É Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, Professor do curso de Educação Física da Faculdade Gama e Souza e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores – LAGERES.

A apropriação da Teoria das Representações Sociais pela produção científica da Educação Física brasileira, dentro da fonte pesquisada, ainda é tímida. Em uma busca no site de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponibilizam-se resumos de teses e dissertações da pós-graduação brasileira. Nele, encontrou-se uma baixa quantidade na ocorrência de estudos em representações sociais, entretanto, os que ali estavam sinalizaram uma maior consistência teórica ao longo dos anos, perspectivando uma melhora qualitativa nos estudos em representações sociais na Educação Física brasileira. Isto evidencia a apropriação de novas formas de olhar os fenômenos inseridos nesta disciplina, contribuindo para sua compreensão e, conseqüentemente, intervenção do profissional que atua nesta área.

Neste cenário, atualmente são desenvolvidas pesquisas a partir da iniciação científica que pensem a forma de entender as representações sociais de formação inicial de discentes, ou seja, a “forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22), bem como os valores desses estudantes que norteiam tais representações sociais. Os dados poderão ser trabalhados para encontrar caminhos metodológicos que levem os estudantes a uma maior produtividade científica. Portanto, a pesquisa intitulada “as representações sociais sobre formação de professores (inicial) para os professores dos cursos de pedagogia e de licenciaturas” é o que norteou a presente pesquisa.

Neste contexto, o objetivo deste estudo foi, em uma perspectiva teórica, identificar qual é o estado do conhecimento quanto ao objeto em questão na Educação Física, e de outro lado, em uma perspectiva prática compreender qual a forma de enfrentamento os estudantes estão adotando no seu agir e no pensar a formação de professores (inicial) frente às situações problema, identificando ainda quais as Representações Sociais os estudantes têm sobre a formação de professores. Sendo assim, a premissa é que a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) permite compreender como os grupos sociais entendem determinado objeto e daí ter pistas de como melhorar esta compreensão e suas ações, acredita-se que estudando as representações sociais dos graduandos do Curso de Educação Física da UNIGRANRIO, será possível compreender melhor seu impacto no enfrentamento das práticas acadêmicas.

## Metodologia

A abordagem metodológica pretendida na pesquisa foi compreender como o discente do curso de Educação Física em formação se relaciona com o professor em atuação na graduação, num processo de formação inicial, articulando-se ao de formação continuada dialeticamente. Para tal, inicia-se o trabalho pela compreensão das representações sociais sobre formação de professores na educação superior. Os procedimentos para este estudo, em síntese, foram de abordagem quantitativa e qualitativa. A quantitativa foi empregada na escolha e aplicação de instrumentos de pesquisa como questionários semiestruturados e relatórios, previamente testados (CZAJA; JOHNNY, 1996). Já a abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007, GÜNTHER, 2006, NOVIKOFF, 2010) foi delineada pelo estudo profundo de cada instrumento seus resultados e devolutiva por meio de entrevistas do tipo focalizada (MERTON; KENDALL, 1979; BAUER; GASKELL, 2003). Nesta perspectiva onde quantidade e qualidade se complementam, o desenho foi utilizado como técnica projetiva, bem como, paramétricas e não paramétricas. Os instrumentos standardizados foram utilizados para estudar as estratégias de enfrentamento utilizadas como recurso externo e interno de que dispõem os discentes para desenvolver pesquisa e gerar conhecimentos que possam contribuir para desenvolver e avaliar projetos, novas metodologias e produtos nas áreas de desenvolvimento, científico, tecnológico e social na/para a Formação de Professores. Enfim, foram utilizadas diferentes fontes de dados e perspectivas teóricas para um estudo exaustivo dos fenômenos.

As técnicas para coleta de dados foram diversificadas e mesmo abordando o termo “formação de professores” buscaram entender os elementos constituintes das suas representações, tais como: identidade, alteridade, gênero, processo ensino-aprendizagem e outros que surgiram no decorrer do estudo e da pesquisa, bem como sua relação com o desenvolvimento científico, tecnológico e social. Sendo assim, foram adotados os seguintes instrumentos: Inventário de Valoração e Afrontamento (CANO-VINDEL; MIGUEL TOBAL, 1992, adaptado por NOVIKOFF, 2006); Questionário Semiestruturado; EVOC. Curtograma; aplicação de Survey. Para discussão dos resultados, a técnica de tratamento dos dados adotada foi análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Os sujeitos da pesquisa foram graduandos do curso de Educação Física da Unigranrio. A escolha foi aleatória, portanto a amostra foi de dois alunos de cada período dos cursos de licenciatura e bacharelado.

A delimitação desta pesquisa se deu inicialmente pela escolha da instituição de ensino de dependência administrativa privada no nível de ensino superior.

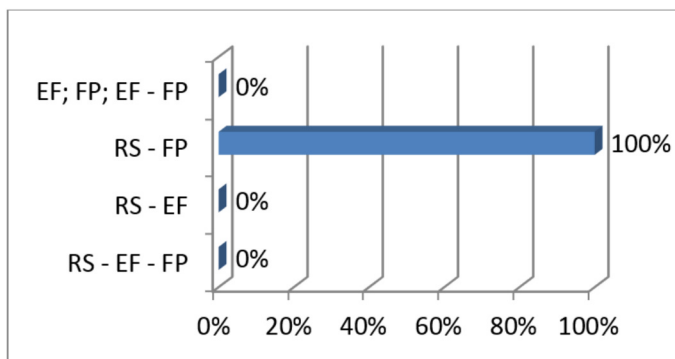
A escolha das IES (Instituição de Ensino Superior) em questão foi feita por afinidade de linhas de pesquisa e interesse na temática. Portanto, fizeram parte da pesquisa os cursos de Educação Física de Licenciatura e Bacharelado da UNIGRANRIO, no Município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, sob guarda do CAAE de número 11200412.2.0000.5283 e realizado com aprovação dos discentes dos cursos de Educação Física envolvidos após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## Resultados e discussão

Os gráficos abaixo fazem referência a uma análise realizada no banco de teses da CAPES, a fim de identificar o estado do conhecimento quanto ao objeto em questão na Educação Física, além do número de trabalhos científicos que cercam o tema, contestando a primeira questão estabelecida no início desta pesquisa. Neste sentido, os representativos estão relacionados ao surgimento dos termos Representações Sociais, Educação Física e Formação de Professores como objeto de estudo nas pesquisas realizadas entre os anos de 2000 a 2012 em nível de doutorado e mestrado, ou seja, somente teses e dissertações englobaram a análise.

Nos gráficos abaixo o item “RS-EF-FP” representa os termos: Representações Sociais, Educação Física e Formação de Professores, no item “RS-EF” estão somente os dois primeiros termos, enquanto no item “RS-FP” são vistos os termos Representações Sociais e Formação de Professores, já o item “EF; FP; EF-FP” é representado no gráfico como outras possíveis formas de variáveis, como: Educação Física; Formação de Professores; Educação Física e Formação de Professores.

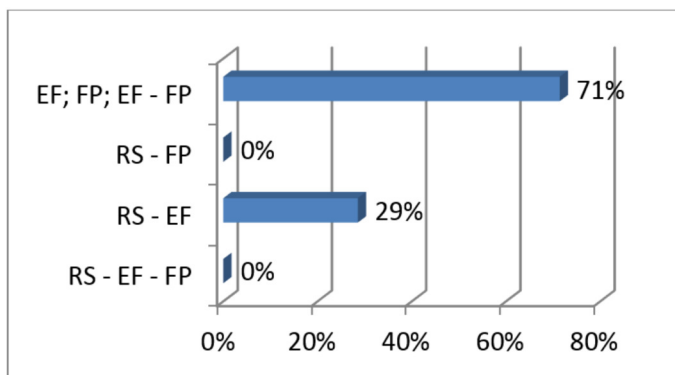
*Gráfico 1: Teses de doutorado acerca dos temas*





Observa-se no gráfico acima descrito que o item “RS-FP” composto pelos termos Representações Sociais e Formação de Professores aparecem em 100% dos títulos que fizeram parte desta análise.

*Gráfico 2: Dissertações de mestrado acerca dos temas*



Acima, no eixo das abscissas é representado o percentual referente a cada item. Neste sentido, fazendo análise do gráfico acima descrito, percebe-se que os termos Representações Sociais e Educação Física aparecem em 29% das dissertações que compõem esta análise. Entretanto, 71% dos títulos das dissertações existentes no indexador apontam para as outras formas de surgimento dos termos em questão.

Para melhor compreensão dos dados acima, os resultados gerais são apresentados.

*Quadro 1: Análise geral*

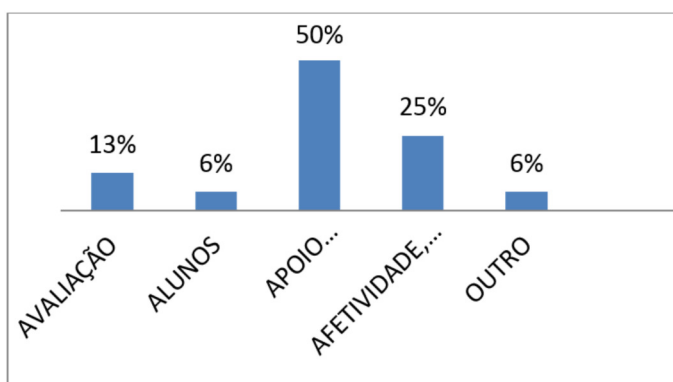
Item / Nível	RS-EF-FP	RS-EF	RS-FP	EF; FP; EF-FP
Doutorado	0%	0%	100%	0%
Mestrado	0%	29%	0%	71%

Ao comparar os dados, verifica-se diferença de produção acerca dos itens, ou seja, existem estudos distribuídos quanto ao nível de mestrado, enquanto doutorado os estudos concentram-se em somente um item. De fato, nenhum nível dos estudos levantados apresenta resultados que articulam Representações Sociais, Educação Física e Formação de Professor, em uma única pesquisa científica, isto implica dizer que esta temática torna-se de grande valia, pois não há artigos, dentro da pesquisa realizada que objetiva discutir o item “RS-EF-FP”.

## AÇÃO E PENSAMENTO VIA INVENTÁRIO DE VALORAÇÃO E ENFRENTAMENTO

O Gráfico 3 representa parte dos resultados obtidos via Inventário de Valoração e Afrontamento (NOVIKOFF, 2006), instrumento utilizado na presente pesquisa. Porém, para o tratamento dos dados foi adotado a análise de conteúdo (BARDIN, 2009), utilizando o procedimento em “caixas”, sendo estabelecido o sistema de categorias, onde os elementos, nesta pesquisa, foram repartidos em 5, representados no Gráfico 3, a saber: Avaliação; Aluno; Apoio Institucional, Financeiro e de outros cursos; Afetividade e/ou Relação aluno-professor; Outro.

Gráfico 3. Os problemas levantados pelos discentes do curso de Educação Física



Ao analisar os elementos supracitados no Gráfico 3, percebe-se que o primeiro é referente aos problemas na Avaliação acadêmica, citado por 13% dos sujeitos, em seguida são mencionados os próprios Alunos como 6% dos problemas encontrados no curso, depois surge com 50% o Apoio Institucional, Financeiro e de outros cursos. Na sequência, o quarto elemento demonstra que 25% dos entrevistados encontram um problema de Afetividade e/ou relação aluno-professor. E como um último elemento, denominado Outro, referente a qualquer problema encontrado pelo sujeito da pesquisa que não se enquadra nos anteriores. Neste contexto, a partir da interpretação gráfica, somente os elementos Apoio Institucional, Financeiro e de outros cursos com 50% dos sujeitos (Apoio IES), e Afetividade e/ou relação aluno-professor com 25% (Afetivo), serão tratados adiante, pois considerou-se que os outros elementos não possuem um percentual significativo para a pesquisa aqui tratada.

Nesta perspectiva, cada elemento está inserido em um contexto de 42 questões divididas em 9 categorias, que compõem o Inventário de Valoração e Afrontamento (IVA), instrumento utilizado na entrevista. Logo, foram analisados

18 gráficos representativos, sendo 9 referente às categorias do grupo Apoio IES e os demais ao grupo Afetivo. Através do resultado da soma dos itens, pode-se chegar ao grau de concordância e discordância de cada categoria, que são obtidos através da distribuição dos percentuais pelo total de respostas, conforme o Quadro 2:

%	GRAU DE CONCORDÂNCIA	GRAU DE DISCORDÂNCIA
0 – 15	baixo grau de concordância	baixo grau de discordância
16-35	leve grau de concordância	leve grau de discordância
36-55	intermediário grau de concordância	intermediário grau de discordância
56-75	bom grau de concordância	bom grau de discordância
> 75	alto grau de concordância	alto grau de discordância

O grau de concordância foi estabelecido em relação à sua tendência. Assim sendo, considerou-se o maior percentual indicado para assinalar o grau inicial, fazendo-se a soma dos itens de concordância ou discordância, indicadores da tendência do grupo. Sendo assim, adotou-se um quadro ilustrativo que aduz os dois elementos citados apresentados como situações-problema analisados no IVA. Logo, realizou-se novo somatório dos itens, a saber:

*Tabela 1: Comparação do grau de concordância e discordância das situações-problema*

Grupos	Valoração			Estratégia de enfrentamento centrada na situação %	Estratégia de enfrentamento centrada na emoção %	Frequência do enfrentamento de condutadora centrada na situação %	Frequência do enfrentamento de condutadora centrada na emoção %	Forma/método de Afrontamento	
	VSA %	VSD %	VSI %					Passivo %	Evitativo %
Afetivo	100	100	50	100	96	100	100	33	17
Apoio IES	100	100	50	96	100	100	100	33	17

Comparando os resultados, observam-se diferenças entre as formas de valoração e enfrentamento das situações-problema. Desta forma, evidenciam-se os graus de concordância e discordância entre as categorias. Nesta mesma perspectiva, analisando o ilustrativo, percebe-se que na categoria valoração das situações-problema os percentuais se igualam em graus de Ameaça e Desafio para os grupos.

Na sequência, o grau de concordância é alto para a Estratégia de Afrontamento Centrada na Situação e na Emoção, com maior destaque para Emoção para o grupo Apoio IES e na Situação para o Afetivo. Entretanto, a Frequência do Afrontamento de Conduta-Motora Centrada na Situação e na Emoção obteve alto grau de concordância e discordância, nos dois grupos. A Forma/Método de Afrontamento Passivo apresenta leve grau de concordância para os dois grupos. Os grupos também apresentam leve grau de discordância do Método Evitativo. Diante do exposto, implica dizer que os dois grupos de discentes, com situações-problema diferentes, têm a valoração como Ameaça e Desafio. Nas estratégias de afrontamento, são centradas na Situação para o grupo Afetivo e na Emoção para o grupo Apoio IES. Já a conduta motora é centrada na Situação e Emoção para os dois grupos. E o método de afrontamento é evitativo com uma inclinação à passividade.

#### AÇÃO E PENSAMENTO VIA QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

O questionário semiestruturado, composto de 15 questões abertas e fechadas, foi um dos instrumentos utilizados para identificar o perfil dos estudantes e quais as representações têm sobre sua formação. Nesta fase, serão expostos os resultados deste instrumento através de uma análise por meio da categoria de valores proposta por Novikoff (2006). O quadro abaixo sintetiza as categorias e as questões concernentes a elas:

*Quadro 3: Distribuição das questões frente à categoria de valores (NOVIKOFF, 2006)*

Valores	Valores Sócio-Profissionais	Valores Normativos	Gnosiológicos	Sócio-Relacionais	Identitários
Tipos de conhecimento	Conhecimento da dimensão sócio-afetiva	Conhecimento do estudante sobre a formação docente	Conhecimento do estudante com relação à caracterização docente	Conhecimento do estudante sobre as atividades docentes	Conhecimento sobre o contexto
Questões	Q11, Q12	Q1, Q2, Q3, Q13	Q4, Q8	Q6, Q9, Q14	Q5, Q7, Q10, Q15

Diante do exposto, para melhor compreensão serão apresentadas as categorias separadamente:

#### CONHECIMENTO DA DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA: Q11, Q12

Quanto às dificuldades didático-pedagógicas existentes durante o curso, 63% dos estudantes recorrem aos ‘professores’ para superá-las, 25% aos ‘livros’ e 19% utilizam-se de outros meios. Há também dificuldades político-administrativas e quando isso ocorre os ‘professores’ são os mais procurados para

resolvê-las, com 63% e já os ‘livros’, ‘sindicatos’ e ‘outros’ meios corroboram pela procura em 13%. Ao articular as duas dificuldades, percebeu-se que os professores são os principais agentes responsáveis por resolver os problemas enfrentados pelos estudantes.

#### CONHECIMENTO DO ESTUDANTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: Q1, Q2, Q3 E Q13

Neste momento será possível identificar qual a compreensão dos estudantes sobre os aspectos da formação docente. Neste sentido, 44% dos estudantes entrevistados desconhecem o sentido de ‘formação docente’ e 13% responderam de forma ‘inadequada’. Entretanto, 38% responderam de forma satisfatória o sentido de formação docente e ainda 6% responderam de forma crítica.

O conhecimento acerca da legislação por parte dos estudantes é de 19%, isso implica dizer que 81% desconhecem os aspectos legais da formação docente. Em uma segunda análise, percebeu-se que dos estudantes que responderam dominar os conhecimentos legislativos, 33% não responderam quais aspectos conhecem, mas 67% responderam de forma satisfatória.

Dentre os conhecimentos sobre os aspectos da formação, a fim de investigar a possibilidade de formação continuada questionou-se o plano dos estudantes para os próximos dois anos e percebeu-se que 50% ainda não planejaram o que farão após a graduação, 31% responderam ingressar no ‘mestrado’, 13% ‘trocar de curso’ e 6% engajar o ‘doutorado’.

#### CONHECIMENTO DO ESTUDANTE COM RELAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO DOCENTE: Q4 E Q8

Os fatores importantes para a formação do professor de acordo com os estudantes do curso Educação Física trata-se do ‘conhecimento’ que foi citado por 38% dos sujeitos e da ‘formação’ por 25%. Outros fatores foram classificados com 13% sendo, ‘dedicação’, ‘prática’ e ‘dinamismo’. Nas características de um bom professor o ‘conhecimento’ é mencionado com 56% da amostra. O ‘dinamismo’ com 31% e a ‘criatividade’ com 13%. Articulando os dados supracitados, percebe-se que para os estudantes, o conhecimento é uma característica e fator importante na formação de um bom professor.

#### CONHECIMENTO DO ESTUDANTE SOBRE AS ATIVIDADES DOCENTES: Q6, Q9 E Q14

A percepção dos estudantes sobre seus colegas de classe é de que 50% ‘acreditam’ na formação a ponto de exercê-la futuramente. Entretanto, corroboram em 19% que os colegas de classe ‘não acreditam’, ou seja, não têm seriedade durante a formação. Outros 25% disseram não saber qual a percepção dos outros estudantes sobre a formação.

Frente às atividades complementares de maior interesse, o ‘seminário’ foi o mais citado com 35%, em seguida a ‘palestra’ somando 25%, depois em 20% o ‘grupo de estudo’, na sequência mencionaram 20% ‘outras’ atividades. Os conteúdos mais relevantes na formação para os estudantes foram os de ‘Educação Física Escolar’ com 38% dos sujeitos, depois surge ‘fitness’ com 31%, em seguida 25% entendem que ‘esportes’ são conhecimentos mais relevantes. Entretanto, percebe-se ainda que ‘lutas’, ‘atividade física e envelhecimento’, e ‘psicologia’ corroboram em 6% dos conteúdos.

#### CONHECIMENTO SOBRE O CONTEXTO: Q5, Q7, Q10 E Q15

A escolha para ingresso no curso foi analisada via categoria de valores de Novikoff (2006), sendo assim, houve prevalência dos valores identitários, nos quais 63% mencionaram o gosto pela área como fator determinante. Entretanto, 16% apresentaram os valores sócio-profissionais. Outros valores não foram significativos.

Os fatores positivos na vida de estudante foram a ‘aquisição de conhecimento’ com 75%, ‘formação acadêmica’ com 13% e ‘fazer amigos’ com 13%. Nesta mesma perspectiva, os negativos foram ‘falta de tempo’ somando 44%, ‘trabalhar e estudar’ e ‘falta de informação’ ambas totalizaram 19%, a ‘perda de oportunidades’ foi citada por 13% e 5% mencionaram que ‘não há’ fatores negativos na vida do estudante.

Em uma autoavaliação com estudantes, 69% percebem que são classificados como um aluno ‘bom’. Por outro lado, 19% classificam-se como ‘regular’. Outros 6% citam ‘deficiente’ e 6% foram otimistas em ‘muito bom’. Os estudantes sugeriram que próximos estudos venham discutir as representações sociais dos alunos acerca dos professores do curso.

#### APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Analisando os resultados, foi identificado nos valores sócio-profissionais apresentados que o professor é o meio que eles buscam quando há dificuldade político-administrativa ou didático-pedagógica. Percebeu-se ainda através dos valores normativos que a maioria dos estudantes não compreende o termo ‘formação docente’, desconhece a legislação e ainda não tem planejamento futuro.

Nos valores gnosiológicos, surgiu o termo ‘conhecimento’, que para os estudantes é importante na formação e um bom professor deve apresentar. Em seguida, os sócio-relacionais assinalam que somente 50% acreditam na formação docente, sendo atividade complementar e conteúdos de maior interesse respectivamente, o seminário e Educação Física Escolar e o Fitness.

Na sequência, nos valores identitários ficou visível que a maior parte dos estudantes ingressou no curso por gosto pela área, encontrando nela ‘aquisição de conhecimento’ como fator positivo e negativo o dever de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Contudo, eles se classificam como bons alunos.

Ao converter os resultados do questionário semiestruturado nas dimensões valorativas, foi possível identificar que os valores interagem entre si, e circulam em torno de um núcleo, ou seja, esses valores quando em conjunto formam as Representações Sociais. Sendo assim, tais representações são identificadas de duas formas, a saber: subjetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978). A primeira surge no momento em que os estudantes expressam seus conhecimentos frente à formação de professores e a segunda torna-se visível na forma como eles impregnam de sentido esse conhecimento.

#### AÇÃO E PENSAMENTO VIA TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Através do teste de associação livre de palavras, foram evocados 215 termos, a partir dos indutores, a saber: “jogos”, “professor” e “formação de professor”. O procedimento foi adotado para identificar as possíveis representações sociais dos estudantes sobre a formação de professor. Sendo assim, a análise foi realizada a partir dos termos evocados para “formação de professor” e “professor”, somando 139 e estes foram agrupados em 10 categorias, por análise de semelhança.

*Quadro 4: Possíveis elementos que compõem o núcleo central e sistema periférico da representação social dos sujeitos.*

<i>Ordem</i>	<i>Termo: formação de professor</i>	<i>Ordem</i>	<i>Termo: professor</i>
1	Instituição	1	Seriedade
2	Capacitação	2	Companheirismo
3	Educação	3	Conhecimento
4	Profissionalismo	4	Formador
5	Formação	5	Comprometimento

No primeiro quadrante, em meio às palavras com forte tendência à centralidade, aparece os termos *instituição*, *educação* e *formação*. Isso implica associar à ideia do que é formação de professor para os estudantes. Portanto, refere-se a um fator extrínseco sobre a formação de professor, sendo uma representação tradicional, firmando o discurso de que, quem deve formar o professor é a

*instituição*, pois é nele que se encontra a *educação* e se obtém a *formação*. Todavia, os elementos *capacitação* e *profissionalismo*, expressado pelos estudantes, referem-se a uma possível tomada de posição em relação à formação de professor o que provavelmente está em processo de reconstrução do modo de pensar o termo.

O segundo quadrante é composto por elementos que possivelmente constituem o núcleo central e podem ser destacados os termos *seriedade*, *conhecimento* e *comprometimento*, pois foram as mais evocadas. Nestes termos, cabe apontar uma tendência ao fator intrínseco, construindo a possibilidade da representação sobre professor estar associada ao próprio estudante, que expressa um valor de destaque, a saber: o *companheirismo*, que foi evocado prontamente junto aos outros termos. Entretanto, neste quadrante também se destaca uma possível tomada de posição, sendo exposto a palavra *formador*, obtém-se então a ideia de que os valor para estes estudantes, estão se remodelando.

Nesta mesma perspectiva, ao articular os dois quadrantes, quando há fusão entre os termos indutores *formação de professores* e *professor*, percebe-se que um está ligado aos fatores extrínsecos e o outro aos intrínsecos, obtendo desta forma uma representação dialética dos termos. Além disso, as representações nesse caso têm cumprido seu papel, pois não somente guiaram o comportamento, mas o impregnaram de sentido, remodelando e reconstruindo a realidade que está inserida (MOSCOVICI, 1978).

#### AÇÃO E PENSAMENTO VIA CURTOGRAMA

O procedimento do Curtograma foi adotado para identificar nesse conjunto de a fazeres se há surgimento de algum elemento que indique a presença da formação de professor neste contexto. A partir do teste houve a presença de 186 elementos, sendo 70 relacionados ao que os estudantes curtem e fazem, 45 ao que eles curtem e não fazem, 31 naquilo que não curtem, mas fazem e 40 que não curtem e não fazem. O conjunto desses elementos foi analisado conforme a frequência do seu surgimento, sendo essa frequência de aproximadamente 50%, 30% e 5% dos elementos de cada quadrante. Todavia, os elementos frequentes nessa ordem, foram inseridos em categorias, construídas por um critério de análise de semelhança (BARDIN, 2009). Essas categorias foram esquematizadas no quadro abaixo para melhor compreensão.

Ao analisar o quadro adiante, é identificável que as categorias que simbolizam os elementos que surgiram no Curtograma com 50% de frequência foram *amizade*, *esportes*, *trabalho* e *drogas*. No caso dos 30%, obteve-se *trabalho*, *lazer*, *estudo* e *vestimenta*. Em seguida, com 5% de frequência, se tem *esporte*, *religião* e *estudar* no primeiro quadrante, nenhuma categoria no segundo, devido falta de



frequência dos elementos. Depois no terceiro quadrante, surge o *brigar*, e no último as categorias denominadas *cultura*, *estudar* e *comportamento pessoal*.

*Quadro 5. Possíveis elementos que norteiam as representações dos estudantes*

%	Curto e Faço	Curto e Não Faço	Não Curto e Faço	Não Curto e Não Faço
50	Amizade	Esportes	Trabalho	Drogas
30	Trabalho	Lazer	Estudo	Vestimenta
5	Esportes; Religião; Estudar		Brigar	Cultura; Estudar; Comportamento pessoal

Analisando o quadro fica evidente que em todos os quadrantes o *trabalho* surge com mais frequência que o *estudo*, sendo que este segundo é uma categoria de fundamental importância na formação de professor e surge com 30% de frequência somente, algo preocupante, que se agrava ainda mais por estar presente exatamente no quadrante onde os estudantes expõem aquilo que não curtem. Esses dados corroboram com os estudos de Koga (2012) que identificou a representação de estudantes sobre o ‘estudo’, como algo que para eles é chato, cansativo e da preguiça.

Nesta mesma perspectiva, quando articulados esses dados àqueles encontrados no questionário semiestruturado é justificada a falta de conhecimento sobre a formação de professor, pois se existe essa representação e se ela não for transformada, então, não haverá compreensão sobre a formação de professor. Entretanto, se estudar for a solução, ainda há esperanças, pois o teste identificou com 5% a categoria *estudar* no quadrante onde é exposto o que os estudantes curtem e fazem e de outro lado onde eles não curtem e não fazem também surge *estudar* como uma das categorias, mais uma vez as representações demonstram seu fôlego, pois isso implica na discussão, novamente, assim como estabelecida no teste de associação livre de palavras, que as representações estão se remodelando e se reconstruindo dialeticamente (MOSCOVICI, 1978).

## Conclusão

O presente estudo investigou na perspectiva teórica as relações entre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) e a Educação Física brasileira, tendo sido realizada uma pesquisa no banco de dissertações e

teses na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa pesquisa foram encontrados estudos renomados acerca do conhecimento científico e dos termos Representações Sociais, Formação de Professores e Educação Física, mas nenhum dos trabalhos analisados objetivou discutir em uma única pesquisa os três termos, ou seja, não há estudos dentro da fonte pesquisada que relacionem a Teoria das Representações Sociais na Formação de Professores de Educação Física, tema aqui tratado. De fato, implica ressaltar o valor do presente estudo.

Não tão distante da perspectiva teórica, se encontra a prática, que discute o conhecimento científico, que através da experimentação, verificação, transcendência de fatos, análise crítica e comunicativa, exatidão e clareza (NOVIKOFF, 2010), articulado a Teoria de Moscovici (1978), possibilitou compreender e intervir na realidade, através de um contexto de aplicabilidade (GIBBONS et al., 1994). Sendo assim, foi possível identificar o pensamento de estudantes do curso de Educação Física, ou seja, representações sobre a Formação de Professor. Por ser o pensamento dos discentes um dado abstrato, não se pode fazer leitura. Contudo, ao inserir a Teoria das Representações Sociais foi possível transformar esses dados abstratos em concretos, no momento em que foram realizadas entrevistas do tipo focal focalizada (BAUER; GASKELL, 2003).

Ao concretizar o pensamento dos discentes dos cursos de Educação Física, foi possível compreender quais as formas de enfrentamento que os estudantes estão adotando no seu agir e pensar a formação de professores (inicial). Logo, identificou-se que quando frente a situações-problema os estudantes demonstraram uma valoração como Ameaça e Desafio, afrontam através da ‘situação’, os problemas afetivos, e da ‘emoção’ os institucionais, tendo sua conduta motora em ambas as situações centrada na situação e emoção, porém, diante de qualquer situação problema que se apresente, a forma de afrontar sempre se demonstrou com maior tendência à passividade.

Na tentativa de concretizar a forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, foi encontrado um conjunto de valores que quando articulados formam as Representações Sociais sobre a formação de professores para os estudantes do curso de Educação Física, e essas, são de que o professor é o responsável pela resolução dos problemas, sendo que, os estudantes desconhecem o termo formação docente, mesmo sabendo que o conhecimento é importante para ser um bom profissional e que metade dos que estão na graduação acreditam na sua formação, embora tenham ingressado por identificação pela área.

A Teoria das Representações Sociais possibilitou compreender como os discentes dos Cursos de Educação Física da UNIGRANRIO enfrentam suas

práticas acadêmicas e suas representações sobre a formação de professores. Nesta perspectiva, este estudo identificou que os graduandos tendem a atuar de forma passiva. Tal atuação, com base nos resultados do último instrumento, pode estar hipoteticamente relacionada à falta de conhecimento sobre a formação de professores. A partir da articulação dos resultados pode-se concluir que os estudantes ainda não sabem enfrentar as situações problema na graduação e desconhecem a formação de professores, mesmo sabendo que tal compreensão é importante na sua formação.

Embora as representações que norteiam os estudantes dos cursos de Educação Física da UNIGRANRIO tenham sido identificadas, não se pode dizer que estas serão sempre as mesmas, pois por meio da sequência de análises que fizeram parte deste estudo, é justamente cabível e perfeitamente justificável dizer que as Representações Sociais não são estáveis, elas perduram até a mudança de comportamento do núcleo central. Neste sentido, elas se transformam num constante processo de remodelamento e reconstrução dialética.

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2ªed. Pedrinho A. Guarechi (Trad). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CANO-VINDEL, A. ; MIGUEL-TOBAL, J. J. (1992). *Inventario de valoración y afrontamiento*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Psicología Básica, mimeo. Adaptación argentina, Leibovich de Figueroa, N. B, (1999).
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CZAJA, R. ; JOHNNY, B. *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1996.
- GIBBONS et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage, 1994.
- GÜNTHER, H. *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa*. Esta É a Questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. mai-ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- JODELET, D. (org. ). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.
- KOGA, V. T. O que pensam os alunos de 8ª série, de escolas estaduais, sobre o estudo. IX ANPED SUL. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012.
- MERTON, R. K. ; KENDALL, P. L. Das fokussierte Interview. In: C. Hopf & E. WingartenHeiner Legewie Interviewformen in der Forschung 21 (OrgS. ). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J. G. ; NOVIKOFF, C. (orgs. ). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.
- \_\_\_\_\_. *As Representações sociais acerca de ensino superior para professores de graduação da área da saúde*. [Tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- SANTOS, E. O. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. por autorias livre, plurais e gratuitas. In: *Revista FAEBA*, v. 12, no. 18. 2003.