

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

GRACIJÔSE MENDONÇA DOS ANJOS

Brasília – DF

2013

GRACIJÔSE MENDONÇA DOS ANJOS

**A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Brasília - DF

2013

GRACIJÔSE MENDONÇA DOS ANJOS

**A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília – UnB

Professor Doutor José Luiz Villar Mella (Examinador)

Universidade de Brasília – UnB

Professor Doutor Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Examinador)

Universidade de Brasília – UnB

Brasília - DF

2013

Gracijôse Mendonça dos Anjos

**A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Examinador)

Universidade de Brasília

Brasília, 1º de julho de 2013.

*Dedico este trabalho aos meus pais, **José Pedro e Graciete**, e às minhas irmãs, **Joseete e Graciese**, por sempre se fazerem presentes em minha vida, me apoiando em todos os momentos, e a todas as outras pessoas e amigos que contribuíram de alguma forma para a minha formação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que abençoa diariamente a minha jornada de vida, inclusive no sonho de ingressar na UnB, concluindo a graduação de forma muito satisfatória.

Agradeço aos meus pais, José Pedro e Graciete, pelo amor, força, coragem, valores, educação, paciência, incentivos, ajuda, esforços, alegrias, compreensão, e imensamente a minha mãe, simplesmente por ser quem ela é, quem me conforta e me acompanha em todos os momentos.

Agradeço às minhas irmãs, Joseete e Graciese, pelo apoio e crescimento constante, pela dedicação e paciência, pelas caronas e exemplos de vida.

Agradeço aos meus avós e ao restante da minha família, que mesmo não estando presente, sempre torceram por mim.

Agradeço a todos os meus professores, do momento em que entrei em uma escola até a chegada e saída da Universidade de Brasília, pessoas extremamente importantes e que devem ser reconhecidas e valorizadas.

Muito obrigada aos professores da banca examinadora, José Luiz Villar e Paulo Bareicha, por aceitarem fazer parte desse momento, e a minha professora orientadora Teresa Cristina Cerqueira, por sua calma e atenção que muito me ajudaram a concluir esse projeto final.

Agradeço as amigadas que construí durante essa jornada, especialmente para aquela que sempre me acompanhou e me ajudou a vencer os desafios dentro e fora de um curso de graduação, minha amiga incondicional Fernanda Plentz de Andrade, pela sua felicidade, solidariedade e companheirismo.

Agradeço também a todos os outros que de alguma maneira me ajudaram durante esses quatro anos de curso, aos amigos, aos participantes do GRUPPE, aos colegas de trabalho, e às pessoas que possivelmente nunca mais verei.

Enfim, minha eterna gratidão a todos que participaram da minha vida e contribuíram para o meu crescimento, e que de uma determinada forma serão sempre lembrados.

Recomeçar

Não importa onde você parou,
em que momento da vida você cansou,
o que importa é que sempre é possível
e necessário "Recomeçar".
Recomeçar é dar uma nova
chance a si mesmo.
É renovar as esperanças na vida
e o mais importante:
acreditar em você de novo.

Sofreu muito nesse período?
Foi aprendizado.

Chorou muito?
Foi limpeza da alma.

Ficou com raiva das pessoas?
Foi para perdoá-las um dia.

Sentiu-se só por diversas vezes?
É por que fechaste a porta até para os outros.

Acreditou que tudo estava perdido?
Era o início da tua melhora.

Pois é!
Agora é hora de iniciar,
de pensar na luz,
de encontrar prazer nas coisas simples de novo.

Que tal um novo emprego?
Uma nova profissão?
Um corte de cabelo arrojado, diferente?
Um novo curso,
ou aquele velho desejo de apender a pintar,
desenhar,
dominar o computador,
ou qualquer outra coisa?

Olha quanto desafio.
Quanta coisa nova nesse mundão
de meu Deus te esperando.

Tá se sentindo sozinho?
Besteira!
Tem tanta gente que você afastou
com o seu "período de isolamento",
tem tanta gente esperando apenas um
sorriso teu para "chegar" perto de você.

Quando nos trancamos na tristeza nem
nós mesmos nos suportamos.
Ficamos horríveis.
O mau humor vai comendo nosso fígado,
até a boca ficar amarga.

Recomeçar!
Hoje é um bom dia para começar
novos desafios.

Onde você quer chegar?
Ir alto.
Sonhe alto,
queira o melhor do melhor,
queira coisas boas para a vida,
pensamentos assim trazem para nós
aquilo que desejamos.

Se pensarmos pequeno,
coisas pequenas teremos.

Já se desejaros fortemente o melhor
e principalmente lutarmos pelo melhor,
o melhor vai se instalar na nossa vida.

E é hoje o dia da Faxina Mental.

Joga fora tudo que te prende ao passado,
ao mundinho de coisas tristes,
fotos,
peças de roupa,
papel de bala,
ingressos de cinema,
bilhetes de viagens,
e toda aquela tranqueira que guardamos
quando nos julgamos apaixonados.
Jogue tudo fora.
Mas, principalmente,
esvazie seu coração.
Fique pronto para a vida,
para um novo amor.

Lembre-se somos apaixonáveis,
somos sempre capazes de amar
muitas e muitas vezes.
Afinal de contas,
nós somos o "Amor".

Paulo Roberto Gaefke

ANJOS, Gracijôse Mendonça dos. **A escola na percepção dos professores do ensino fundamental: um estudo em representações sociais.** 2013. 85 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise das representações sociais construídas pelos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sobre a escola, utilizando-se dos métodos que a teoria proporciona. No que tange as representações sociais foram abordados os aspectos conceituais fundamentais da Teoria das Representações Sociais de Moscovici com a contribuição de diversos autores. A pesquisa foi pautada em um método quanti-qualitativo, com abordagem investigativa, interpretativa e exploratória. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário com uma frase indutora. Participaram deste estudo 94 professores, sendo 86 de escolas públicas e 8 de escolas particulares de ensino fundamental do Distrito Federal. Para a análise dos resultados utilizou-se o *software* EVOC, que permite uma identificação facilitada do núcleo central e do sistema periférico das representações. Os resultados indicaram que a escola é percebida, pelos professores do presente estudo, como passaporte para um futuro melhor; a instituição escolar assume o lugar de fundamental importância na perspectiva dos professores, reconhecido como lugar de aprendizagem, socialização e conhecimento, aproximando-se assim dos conceitos de teóricos que enfatizam o aprendizado com enfoque sócio-interacionista.

Palavras-chave: representações sociais; escola; professores.

ANJOS, Gracijôse Mendonça dos. **The perceptions of the school teachers of elementary school: a study on social representations.** 2013. 85 f., il. Monograph (Pedagogy) - University of Brasilia, Brasilia, 2013.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the social representations by teachers from 1st to 5th grade from the elementary school about the school, using the methods that the theory provides. Regarding the social representations addressed the fundamental conceptual aspects of the Theory of Social Representations on Moscovici with the contribution of several authors. The research method was based on a quantitative and qualitative, with investigative, interpretive and exploratory approach. For the data collection, it was used as a tool, a questionnaire with a phrase inducer. The study included 94 teachers, including 86 public schools and 8 private schools in primary education in the Federal District. For the analysis of the results we used the EVOG, which allows easy identification of the central core and the peripheral system of representations. The results indicated that the school is noticed by teachers in this study, as a passport to a better future, the school institution takes the place of fundamental importance in the design of teachers, recognized as a place of learning, knowledge and socialization, thus approaching the theoretical concepts that emphasize learning approach with social interaction.

Keywords: social representations; school; teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C. – Antes de Cristo

Art. – Artigo

DF – Distrito Federal

EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GRUPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NC – Núcleo Central

RS – Representação(ões) Social(is)

TRS – Teoria das Representações Sociais

TNC – Teoria do Núcleo Central

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escolas	52
Gráfico 2: Gênero	52
Gráfico 3: Gráfico referente às palavras do núcleo central	58
Gráfico 4: Gráfico referente às palavras do 3º quadrante.....	62
Gráfico 5: Gráfico referente às palavras do 4º quadrante.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tela capturada dos resultados adquiridos pelo programa EVOC 2003	54
Figura 2: Interpretação do quadro de quatro casas do EVOC	55
Figura 3: Quadro resumo	55

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO	16
PARTE II – MONOGRAFIA: A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	22
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	24
1.1 Breve História e Principais Conceitos	24
1.2 Representações Sociais na Escola	32
1.2.1 Representações Sociais dos Professores nas Escolas	35
CAPÍTULO 2. ESCOLA – ORIGENS E FUNÇÕES	40
2.1 A Escola	40
2.1.1 As Principais Funções da Escola.....	41
2.2 O Professor e a sua Função Escolar	44
2.2.1 As Atribuições do Professor do Ensino Fundamental.....	47
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	51
3.1 Método.....	51
3.2 Participantes da Pesquisa	51
3.3 Instrumentos da Pesquisa.....	52
3.4 Procedimento	53
3.5 Apresentação dos Resultados	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	69
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	75
A - Questionário de Livre Associação	76
B - Termo	78
C - Rangmot (espelho dos questionários rodados no programa EVOC)	79

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de Pedagogia é resultado da minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação que teve início no ano de 2010, sob orientação da professora Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Esta participação foi realizada através do Projeto 3 - Representações Sociais da Escola, ofertado pelo Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

Compreender os conceitos sobre representações sociais e suas aplicações na escola, e principalmente as representações que os professores possuem em relação a ela, foram as questões que instigaram o andamento e continuidade da pesquisa.

O trabalho apresenta-se em três partes: o memorial, a monografia e as perspectivas profissionais.

Na primeira parte do trabalho apresento o memorial, que é um breve relato sobre a minha história de vida, iniciando-se no maternal até chegar no atual momento, a minha graduação no curso de pedagogia.

A segunda parte do trabalho é a monografia, constituída de um trabalho empírico, dividida em três capítulos principais. O primeiro capítulo abordará sobre a TRS, será relatado um breve histórico e os principais conceitos, funções e correntes das RS, também será abordado como ela se insere na educação, em especial, para os professores; o segundo capítulo é referente à escola e suas funções, fazendo referência aos professores, suas funções escolares e atribuições de acordo com a LDB; o terceiro e último capítulo será composto pela parte metodológica, onde apresentarei a pesquisa com os professores de ensino fundamental (1º ao 5º ano) sobre a escola e os seus respectivos resultados, sempre embasados por todo arcabouço teórico apresentado ao longo deste trabalho.

Por fim, a terceira parte conclusiva do trabalho é a que apresento minha perspectiva de desejos, sonhos e realizações, principalmente na área profissional.

PRIMEIRA PARTE

MEMORIAL EDUCATIVO

Iniciei minha vida escolar aos dois anos de idade na Escola Batista IBAN, estudei o maternal e apenas um ano nessa escola particular, e até hoje me lembro da professora Karen, principalmente por ela também se lembrar de mim, eu era tão novinha e ela, quando me encontrou, incrivelmente, conseguiu se recordar.

O restante da minha vida escolar foi restrita às escolas públicas. Aos quatro anos fui para a Escola Classe 312 Norte, onde fiquei até a pré-escola (Jardim III), lembro vagamente dessa época, algo que não esqueço é que a caminho da escola havia uma venda de doces, onde sempre minha tia, irmã mais nova da minha mãe que morou comigo até meus oito anos de idade, parava para me comprar vários doces, e os vendedores (dois irmãos) eram amigos da gente.

Saindo de lá fui para a Escola Classe 115 Norte, pois era perto da minha casa, eu morava em um apartamento na quadra 113 norte, meu pai é militar e fiquei até meus treze anos nessa quadra. Entrei nesta nova escola e tive que repetir o pré, por determinação do colégio devido a minha pouca idade.

Nesta época tenho ótimas recordações, e novamente a mais importante é o percurso que faço da escola até a minha casa, sempre regado de muita diversão; é interessante como algo tão simples traz tantas marcas. Nesse caminho sempre quem me levava era minha mãe e às vezes minha tia, íamos em bando, com vários amigos de classe, entre eles minha melhor amiga na época, a gente não se desgrudava, ficamos da segunda até a quarta série na mesma classe, fazendo tudo junto.

Foi neste período que comentei que quando crescesse iria ser veterinária, também é nele que, concomitantemente, fazia aulas na Escola Parque 210 Norte. Esta escola é um modelo que deveria ser seguido por muitas outras, pois nela tudo é super divertido e inesquecível, acredito que toda criança deveria participar de escolas como esta, são totalmente estimulantes. Nela eu participei da fanfarra, toquei piano, aula de desenho, vôlei, basquete, teatro, marionetes, enfim, tudo que uma criança tem que fazer para se desenvolver, tanto artisticamente, fisicamente, como mentalmente.

Lembro também que na quarta série tínhamos um grupo que tratava de assuntos de fantasmas, de certo você deve estar rindo, mas acredite, enquanto pessoas jogavam bola, brincavam de boneca, algo que obviamente eu também fazia, eu e meus amigos criávamos um grupo de "terror", desenhávamos os fantasmas e contávamos histórias, acredito que por

influência do seriado Conto da Cripta que assistia com minhas irmãs, também de uma coleção de figurinhas macabras que vinha em uma revista que não me recordo o nome. Líamos o livro Christine do autor Stephen King e alguns da Agatha Christie que nos entusiasmava.

Era na Escola Parque 210 Norte que tínhamos nosso esconderijo, um jardim bem bonito de um prédio, qualquer dia volto lá para revê-lo e recordar, como esse tempo era bom...

Durante minha permanência na Escola Classe 115 Norte, participei de concursos de redação, quadrilhas de festa junina, apresentações do dia dos pais, mães e professores, e as mais inesquecíveis: apresentação das Spice Girls e como pedido de bis fizemos dos Backstreet Boys. Foi nessa escola que participei pela primeira vez e me formei no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), um projeto de combate a drogas onde ganhei até certificado. Hoje em dia percebo o quanto esse programa colaborou com minha repulsa às drogas.

Enfim, dá para ver o porquê inicio dizendo que nesse período tenho tantas recordações, mas vamos a parte triste, o fim da quarta série foi também o fim da minha "verdadeira e duradoura" amizade, de lá minha "melhor" amiga foi para o Colégio Militar de Brasília (CMB) e eu para a Escola Classe 113 Norte, já que era uma escola de quinta a oitava série e ficava na minha quadra, ou seja, não precisaria pegar condução.

Para mim, esta era a pior escola que poderia existir, afinal queria ir para o CMB, mas logo após o primeiro mês comecei a gostar e ficar feliz por não ter entrado no CMB, sobretudo por ter que vestir o uniforme que para mim até hoje é horrível.

Ganhei vários amigos e com alguns mantenho contato até hoje, estava tudo indo muito bem até que meu pai se torna Tenente e tem que se mudar para outra quadra, a 102 Norte, para mim foi um desastre, não apenas pelo colégio, mas principalmente pelos amigos de quadra que eu possuía; no meio do ano letivo (estava na sétima série) ter que mudar de escola, de quadra, de amigos, e por que não dizer, mudar minha vida toda?! Depois do drama, acabei por aceitar meu "fardo" e ir para uma nova quadra e nova escola, mudei-me para a Escola Classe 104 Norte que para minha surpresa era muito melhor de conteúdo do que a anterior, porém e meus amigos, cadê? Passei quase um bimestre "sem amigos" e tentando me "enturmar", até que encontrei uma super amiga, que mantenho contato até hoje, e com ela consegui vários novos amigos.

Nesta escola participo novamente do PROERD e também de diversas gincanas. Durante todo esse percurso, não menciono muitos os professores, mas nesta fase me recordo bastante deles: a professora Vera e a Gleice de matemática, a professora Marina de ciências, a

professora Alda de português, a Cristina de história, todas tão didáticas e especiais para a minha formação.

Na Escola Classe 104 Norte também éramos obrigados a participar da Escola Parque 304 Norte, algo que me deixou bastante contente, afinal só tinha ótimas recordações desse modelo de colégio. Novamente nessa escola me diverti bastante: fiz história em quadrinhos, capoeira, ping-pong, fantoches, papel reciclado, entale, cerâmica, entre outras atividades lúdicas e enriquecedoras.

Sai desta escola para o Centro de Ensino Médio Asa Norte (CEAN), pois minha irmã também já tinha estudado nela. A primeira impressão que eu tive era de uma escola sem graça e ao sair ratifiquei minha visão. Nela não tive muitos desafios e sim muitas desmotivações, que acabaram diminuindo um pouco meu rendimento escolar de notas, trabalhos e participações excelentes para boas, principalmente em matérias como física e matemática, tão decisivas para a entrada em curso como medicina veterinária.

Ao final do terceiro ano já não sabia o que tentar no vestibular para a Unb, sempre quis veterinária, mas já não me sentia capaz de entrar, afinal meu argumento para o Processo de Avaliação Seriada (PAS) não foi muito bom, nesta época já tinha argumento suficiente para entrar em pedagogia, mas acabei tentando outros vestibulares para outros cursos, como arquivologia e veterinária.

Teve um momento que eu não podia mais ficar tentando, eu tinha que entrar definitivamente na UnB, por esse motivo conversei com um amigo pedagogo da minha irmã, que me falou das várias possibilidades de cursar pedagogia e não ir, necessariamente, para uma sala de aula; diante desse argumento, decidi colocar pedagogia. Para minha surpresa, entrei no curso, mas com um pensamento de tentar novamente para veterinária, acabei que não tentei mais em veterinária, afinal era muita burocracia e a cada semestre ficava mais próxima da minha formação, como também finalizando todas as matérias obrigatórias do curso de pedagogia.

Foi uma imensa conquista o meu ingresso na Unb, pois minhas duas irmãs também estudaram e se formaram na Universidade de Brasília, e comigo, a caçula, não poderia ser de forma diferente, e eu queria muito proporcionar esse orgulho aos meus pais.

A gente sempre escuta falar que no ensino superior estão os nossos melhores amigos, que irão perpetuar pela vida inteira, espero que isso seja verdade, pois na UnB, por mais que estejam sendo muito poucos perto da minha vida escolar anterior, estão sendo tão verdadeiros quanto os do ensino fundamental e médio.

Ao entrar na UnB tive grande dificuldade em me “encontrar no curso”, pois eram tantas áreas para serem abordadas que acabei ficando confusa em qual seguir. No primeiro semestre queria questões voltadas para a educação ambiental, porém não concordava com os pensamentos de uma professora dessa área, logo me decepcionei e pensei em focar na área de educação especial. Sempre tive um fascínio por crianças com necessidade especiais, as professoras da UnB dessa área são maravilhosas, e as disciplinas como Educando com Necessidades Especiais e Avaliação do PNEE foram muito marcantes, mas outra vez, fiquei em dúvida e em uma conversa com minha amiga decidimos ir para a área da psicologia, afinal também foram disciplinas excelentes, desde o primeiro semestre quando ainda caloura fiz a matéria Perspectivas do Desenvolvimento Humano, passando por Psicologia da Educação, até chegar em Psicologia Social na Educação, sempre as considerei motivadoras.

No primeiro semestre do curso de pedagogia já havia escutado do professor da disciplina de Projeto 1, que iríamos ter uma ajuda no Projeto 3 para a escolha e produção do projeto final do curso. Então, sabia que a escolha do Projeto 3 iria me ajudar muito no Projeto Final, dessa forma procurei algum tema interessante na área da psicologia.

Além disso, decidi realizar o Projeto 3 com um professor que me acolhesse e me ajudasse a produzir a tão temida monografia, por sorte conheci e me matriculei com a professora Teresa Cristina, que me ajudou na produção de uma material que posteriormente iria me servir como base para a produção deste projeto final.

Realizei todas as fases do Projeto 3 e Projeto 4 com ela, tentei ir para vários caminho como a pedagogia empresarial, mas acabei me “aperfeiçoando” mais na área de representações sociais.

Falando rapidamente sobre as minhas experiências no Projeto 4: na primeira fase decidi realizar um estágio numa instituição que não fosse escolar para poder ter uma visão para além das instituições escolares, diante disso fiz a primeira fase do projeto 4 no Tribunal de Contas da União (TCU), na qual obtive um grande aprendizado com uma ampliação do meu conhecimento nas áreas de práticas pedagógicas. Já na segunda fase, obrigatoriamente, temos que ir para o ambiente escolar, principalmente para termos um contato durante nossa formação como futuros pedagogos e verificarmos como a teoria, aprendida durante as aulas, pode ser aplicada na prática.

Escolhi uma escola próxima da minha residência e achei muito interessante a experiência vivida nesta Escola Classe 05 do Cruzeiro. Apesar de não ser o meu foco profissional, é maravilhosa a relação emocional que criamos com as crianças, elas estão quase sempre alegres, motivadas e felizes, o que acaba fazendo com que o professor se encante e

sinta um grande comprometimento em ensiná-las da melhor forma possível, com criatividade e determinação.

Foi no projeto 3 ao produzir um artigo em grupo sob orientação da professora Teresa e com a minha participação no GRUPPE, que me trouxeram a vontade de compreender as representações que nós, professores, temos acerca da escola. Devido a quantidade de laudas serem reduzidas para a publicação do artigo, não pude expandir e complementar essa abordagem, porém agora poderei, além disso, ampliar e dar continuidade à pesquisa, desenvolvendo a abordagem teórica e metodológica de forma mais abrangente, que é de fundamental relevância para a formação do licenciado em pedagogia.

Considerarei a temática sobre representações sociais muito importante, pois com o auxílio dela podemos analisar quase tudo a nossa volta. Acredito que mesmo inconscientemente, sempre quis verificar os sentimentos e representações dos professores sobre a escola, principal local para qual somos formados para atuação e trabalho.

Destaco ainda que durante minha trajetória acadêmica, em 2012, participei do Núcleo do Projeto Rondon da UnB, que é um espaço de formação e ação multidisciplinar, que possibilita ao estudante a construção de projetos sociais multidisciplinares e, sua consequente aplicação em comunidades com baixo IDH. No meu semestre o nosso município foi Água Fria de Goiás, no qual realizamos várias atividades que aprimoraram e valorizam as minhas relações intersociais, fator que sempre privilegiei na minha vida, o ser e estar com o outro, pertencer a uma sociedade e fazer parte de uma cidadania ativa.

Chego ao final de mais uma etapa de vida com a sensação de dever cumprido, superando diversas dificuldades, e apesar de não ser a minha maior vocação fiz da melhor forma possível, me dedicando ao máximo e sempre com afinco, somando sempre as minhas experiências vivenciadas e o aprendizado conquistado que foram essenciais e determinantes para a minha formação.

SEGUNDA PARTE

INTRODUÇÃO

Entendemos ser de fundamental importância repensar a instituição escolar e sua significação social no processo educativo, e entre as várias formas existentes de pensar a escola, escolhemos o olhar do professor, suas representações sobre a mesma. Lançamos assim, algumas questões iniciais: O que é escola? Será que podemos refletir a escola como única, universal ou seria mais prudente entendermos sua característica plural e variada com seus inúmeros significados historicamente mutantes e muitas vezes imperceptíveis a uma análise breve e até mesmo superficial?

Na tentativa de responder às questões anteriores, encontramos respaldo nas palavras de Eizirik (1999) que nos ensina que pensar a escola é, paradoxalmente, rever a maneira de olhar o mundo, a sociedade e as instituições que a constituem, ao mesmo tempo em que são constituídas.

Cerqueira (2006) nos informa que há uma consciência de que os paradigmas educacionais estão em franco processo de mudança por vivermos numa era em que a informação se processa rapidamente e a comunicação se faz essencial para o entendimento e participação no mundo globalizado. Complementa a referida autora, que não se trata de reinventar a roda, trata-se de construir uma nova forma de ver o homem ativo nos processos de aquisição de conhecimentos. Daí o desejo de uma escola para além do sentido de transmissão de conteúdos, mas que cuide da formação do sujeito no sentido mais amplo, ou seja, uma escola como espaço de humanização.

É sob esse eixo norteador que faremos um passeio reflexivo sobre a origem das escolas até a atualidade, e suas principais funções. E tendo como contexto a escola moderna, procuraremos abrigo na Teoria das Representações Sociais para identificar as representações sociais sobre a mesma na perspectiva de professores de escolas públicas e particulares do Distrito Federal.

Assim, tomamos emprestadas as palavras de Gilly (2001) que nos lembra que, em princípio, o arcabouço teórico das representações sociais que trata de sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais parece não ter muito a oferecer às práticas pedagógicas *in vivo*, uma vez que o discurso pedagógico esteve sempre orientado para respostas de ordem técnica, mecanicistas, voltadas à ideia de funcionamento cognitivos e ritmos biológicos.

Entretanto, complementa o referido autor, há novas correntes que entendem a turma ou a classe como um sistema social interativo no qual o funcionamento é compreendido em relação a um ambiente social mais amplo, trata-se de uma abordagem que privilegia as significações referentes às questões pedagógicas para compreensão das situações escolares.

Nesse sentido, observamos que há uma estreita relação entre as representações sociais e a prática pedagógica, o que sustenta nosso interesse de pesquisa: olhar a escola pela percepção do professor que é constituinte e constituído dela em um determinado contexto sócio-histórico.

De acordo com Soares (s.d., p.2), podemos compreender o eixo central da formação docente inserido em uma constante mudança, e que ser professor não é uma etapa, mas um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Suas visões de mundo e de sociedade vão se alterar a partir das mudanças ocorridas na vida cotidiana do professor, logo a percepção em relação ao âmbito escolar também sofrerá modificações. Isto nos leva a afirmar que os significados e perspectivas que os professores atribuem às escolas devem se tornar um campo temático de estudo, assumindo relevância nas investigações direcionadas às funções escolares e pedagógicas, bem como às representações sociais, visto que, essa perspectiva permite uma interpretação da realidade socialmente construída.

Em nossa pesquisa, a Teoria das Representações Sociais foi um instrumento teórico que possibilitou a reflexão sobre o modo de pensar de um grupo de professores, já que são representações tecidas no grupo, permitindo a compreensão da realidade, do pensamento coletivo e do senso comum.

O presente trabalho tem por **objetivo geral**: conhecer as representações dos professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental do Distrito Federal sobre a escola; e como **objetivos específicos**: (a) identificar quais representações são mais recorrentes; e (b) analisar a importância e o significado da escola na percepção deste grupo de professores do ensino fundamental, fazendo considerações alicerçadas na epistemologia quali-quantitativa acerca do tema Escola, privilegiando o olhar do docente sobre a mesma.

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 Breve História e Principais Conceitos

A Teoria sobre as Representações Sociais teve como grande teórico o psicólogo social Serge Moscovici. Em 1961, com a publicação de um estudo sobre a apropriação da teoria psicanalítica por parte de vários grupos sociais feito por meio de questionários e análise de conteúdo, intitulado como *La psychanalyse, son image et son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público), Moscovici iniciou uma “problemática específica: como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica; e uma problemática mais geral: como se constrói um mundo significante” (VALA, 2006, p. 457).

A partir disso Moscovici inicia o conceito de representação social, com base na teoria das Representações Coletivas de Durkheim, onde esta faz a distinção entre o pensamento individual que se caracteriza como vertente da corrente psicológica, e o pensamento coletivo da vertente sociológica. Para Durkheim a vida social é essencialmente formada por representações coletivas e individuais, essa representação era obrigada a reconhecer que o individual e o coletivo eram opostos, pois o individual era a consciência de si e o coletivo era a sociedade em sua totalidade.

Já o projeto de Moscovici propõe a análise dos processos por meio dos quais os indivíduos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viáveis a comunicação e a organização do pensamento (MOSCOVICI, 1969 *apud* VALA, 2006), vejamos:

[...] no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2003, p 49)

Graça a essa amplitude conceitual, as representações tornaram-se objeto de estudos para as ciências humanas, e de acordo com Vala (2006), as representações sociais alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas. São transmitidas de geração em geração, chamadas tradições, ou por um curto período de vida, chamadas de modas.

As representações são entendidas como construção, não somente como reprodução; elas não são apenas mediações, são fatores constituintes do estímulo e modeladores da resposta, na medida em que dominam o processo, sendo uma variável independente, produzem a realidade. Elas não separam o indivíduo dos seus saberes, e ele não é apenas um processador ou portador passivo de uma informação, mas sim um pensador ativo, capaz de construir e reconhecer as informações. Moscovici (2003, p.52) diz que as RS são:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

O autor ainda faz consideração a respeito das representações de modo que as incorporam simultaneamente nos vieses tanto psicológico quanto sociológico, por isso a sua teoria é denominada de psicossocial.

A psicologia social, inicialmente, tinha por objetivo explicar os fenômenos sociais e culturais, estudo da vida cotidiana, das relações, das ideologias e da criatividade individuais e coletivas. Porém, tais ideias foram esquecidas e a psicologia social se tornou uma “ciência do comportamento”, associada à psicologia geral, restringindo suas implicações sociais e políticas. Esta noção de comportamento social resultou em três abordagens de psicologias sociais, que coexistem e que são contraditórias.

Elas estão divididas em: a abordagem taxonômica, que determina a natureza das variáveis que podem explicar o comportamento de um indivíduo em frente a um estímulo - como afeta o processo de julgamento, formação e percepção de atitudes. Ignora a natureza do sujeito (indiferenciado-indefinido) e define “social” como uma propriedade dos objetos divididos em sociais e não sociais - em que os fenômenos que são inerentes da atividade social são concebidos como parte da natureza; a abordagem diferencial, que tem por princípio reverter os termos da relação entre sujeito-objeto e procurar nas características do indivíduo a origem do comportamento observado. Aqui a natureza da estimulação é de pouca importância, a preocupação é classificar os indivíduos por critérios de diferenciação (estímulos cognitivos, características afetivas, motivações, entre outros), sujeito (diferenciado pelas características de sua personalidade) e objeto (indiferenciado). Procura explicar o que acontece na sociedade em termos de características individuais, reduzindo-se a ser mais aparente que real; e, por último, a abordagem sistemática, que “se concentra nos fenômenos globais, que resultam na interdependência de diversos sujeitos em sua relação com um ambiente comum, físico ou social” (MOSCOVICI, 2003, p.150).

A sociedade é um sistema de pensamento que, de acordo com Moscovici (1978), se compõe em universos, formando duas classes distintas: os universos consensuais – atividades que vigoram o senso comum e as interações cotidianas; e os universos reificados – correspondem ao conhecimento científico, local onde as ciências circulam, bem como os seus pensadores e especialistas. Ambos universos atuam de forma equivalente para moldar nossa realidade. O indivíduo vai formar seus saberes a partir da realidade em que vive, ligada ao seu *habitus* (meio), e é a partir de seu *habitus* que ele irá criar teorias. Dessas teorias surgirá o senso comum.

A relação entre sujeito-objeto é mediada por um segundo sujeito, em que cada um deles é determinado pelos outros dois. Pode ser estática (objeto de estudo: modificações de comportamento de indivíduos em interação) ou dinâmica (efeitos que estas relações produzem: o indivíduo, as interações, a orientação no ambiente).

Para Moscovici (2003), o estudo das representações sociais deve acontecer numa relação que se dá na prática social e histórica, que se expressa na linguagem e pela comunicação, esses fatores contribuem para construção das relações sociais.

As representações sociais estão principalmente relacionadas com o estudo das simbologias sociais, ou seja, estudo das trocas em nosso meio e das relações interpessoais, e de como isso influencia diretamente na construção do conhecimento. Elas têm por finalidade tornar familiar algo não familiar, categorizando e nomeando novos acontecimentos, com os quais não tínhamos contato anteriormente, possibilitando a compreensão e manipulação destes a partir de ideias, valores e teorias já existentes e internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade.

Já a sua origem está ligada a dois processos que, de acordo com Moscovici (1978), são duas faces ligadas uma a outra como os dois lados de uma folha de papel: face figurativa e face simbólica, entende-se daí que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Mesmo nas representações mais simples e básicas, o que irá estabelecer os comportamentos são os processos de elaboração cognitivos e simbólicos. Eles, diz Alves-Mazzotti (2002), têm a função de duplicar um sentido por uma figura, e, portanto, objetivar uma figura por um sentido e assim consolidar os elementos que entram na composição de determinada representação, estão aí relacionados os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Diante destes processos, Moscovici (2003, p.78) afirma que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para

dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ele classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

A objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas. Esses dois conceitos são os principais argumentos incorporados na fundamentação do respectivo tema definido por Moscovici (1978). Ambas, como já comentamos, são maneiras de se lidar com a memória, e é por meio delas que as representações sociais são construídas, estão intrinsecamente ligadas e não são sequenciais.

Conforme o esclarecimento de Vala (2006), a objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural, através dos quais o não-familiar se torna familiar. Transformar o que não era real em realidade, o abstrato em concreto, dando forma ao conceito por meio de uma imagem.

Este processo desenrola-se em três momentos: construção seletiva (certos elementos são esquecidos, outros são desenvolvidos, majorados e tornados nucleares na nova mensagem), esquematização (organização dos elementos) e naturalização (abstrato se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, mas também o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos).

O processo de objetivação consiste em identificar os elementos que dão sentido a um objeto; a seleção de um conjunto mais vasto de conceitos, e também as relações entre esses conceitos. A sua figuração e as modalidades que assumem a sua naturalização podem se processar através da personificação (associação de uma teoria sobre um objeto a um indivíduo designado por um nome), da figuração (as imagens e metáforas substituem conceitos complexos) e da ontologização (atribuir coisas, qualidades ou forças às ideias ou palavras).

Ainda segundo Vala (2006), a ancoragem refere-se aos processos através dos quais uma representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais, ou seja, a assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo, buscando compará-lo aos paradigmas já existentes, classificando e trazendo mais próximo de sua compreensão, dando uma significação, um sentido a imagem.

Dessa forma, as representações sociais nada mais são que formas de interpretação da realidade, de os indivíduos entenderem o mundo que os cercam. Essas representações

circulam por intermédio da comunicação entre os sujeitos. Essa afirmação pode ser ratificada pela seguinte citação:

[...] as representações sociais circulam nos discursos, são comuns em múltiplas ocasiões, pois, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Portanto, seriam um sistema de interpretação da realidade que, segundo a autora, pautam-se nas relações do sujeito com o mundo, orientando suas condutas e comportamento no meio social. (JODELET, 2001 *apud* LIMA *et. al.*, 2002, p. 144).

Portanto, as representações sociais possibilitam a organização das relações do indivíduo com o mundo, direcionando condutas e comportamentos no meio social, constituindo um sistema de interpretação da realidade. Então, a teoria busca compreender a inter-relação do sujeito com o objeto e como se dá o processo de construção desse conhecimento.

A disseminação das representações sociais, que se dá por meio da linguagem, concretiza-se e modifica-se com o passar do tempo, podem ser transmitidas às outras gerações, que permanece em constante mudança de acordo com o período de vivência. Nessa perspectiva, o senso comum é considerado uma peça importante dentro da teoria de Moscovici (1978), pois, por meio de observações, diálogos, ideias e relatos transmitidos por gerações podem surgir tipos de conhecimentos que não possuem uma fundamentação e o rigor do conhecimento científico.

A respeito do senso comum, que não reflete um conjunto de dados estável ou imutável e, sim, ao contrário, trata-se do produto da cultura mesclado com teorias científicas, ao mesmo tempo, deve haver uma atitude do psicólogo social quando observa que seus resultados confirmam um consenso (sabedoria popular); a mortalidade e a esterilidades dos achados em algumas áreas de pesquisa por falta de aporte teórico; e o isolamento de várias áreas de pesquisa e falta de esforços para chegar a generalizações teóricas.

A relevância da TRS para as pesquisas em educação se verifica, principalmente, por ela romper com a dicotomia existente entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, visto que, os dois tipos de conhecimento são interdependentes. No entanto, apesar dessa interdependência entre os conhecimentos, o conhecimento do senso comum nutre o próprio conhecimento científico, na medida em que as relações entre a TRS e o comportamento são estudadas.

Dessa forma, o conhecimento do senso comum se constitui em uma teoria legítima “que pode interferir nas práticas dos sujeitos envolvidos” (ABRIC, 1998 *apud* CRUSOÉ, 2004, p.105). Portanto, dentro dessa perspectiva, o conhecimento do senso comum orienta as

transformações sociais, por meio da dinâmica das relações sociais e das práticas e, ainda, conduz a confecção do conhecimento científico.

Outro elemento que corrobora com a Teoria das Representações Sociais e que justifica essa relevância em estudos educacionais é a Teoria do Núcleo Central.

Jean Claude Abric é conhecido por ter formulado a Teoria do Núcleo Central, propondo a abordagem estrutural. Na TNC, de acordo com o entendimento de Abric (1994), a representação é formada por um núcleo central e pelo sistema periférico. No sistema ou núcleo central está a parte mais rígida, coerente e estável, ele é consensual, define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história coletiva, determina a organização e gera a significação dos elementos da representação; já no sistema periférico as partes são mais flexíveis, mudam, são sensíveis ao contexto, integram experiências individuais e é neles que se manifesta a heterogeneidade do grupo, tem por função a adaptação contextual da representação e a proteção do núcleo central, e podem incluir divergências individuais.

Essa teoria aponta que as representações sociais estão ligadas a uma dimensão simbólica – à significação e, não a comportamentos diretamente observáveis. É a representação simbólica de uma dada situação, que determina os comportamentos dos sujeitos.

De acordo com Abric (1987 *apud* VALA, 2006) a representação não é um reflexo de um objeto, mas um produto do confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objeto. A representação social é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e identifica a visão do mundo do indivíduo ou do grupo; a RS “funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas” (ABRIC, 1998, p. 28).

Para Alves-Mazzoti (2002), a temática principal de Abric é a de que toda representação social se organiza em torno de um NC que determina sua organização e significação, o núcleo é determinado entre outras coisas pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

O motivo pelo qual as representações sociais se organizam em torno de um NC, conforme Alves-Mazzotti (2002), é por que são manifestações do pensamento social, e todo pensamento social necessita, para garantir a identidade e a continuidade do grupo social a que se refere, de certo número de crenças coletivamente engendradas e historicamente determinadas, que sejam quase inegociáveis e não possam facilmente serem postas em questão, por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do coletivo.

Vem dessa premissa o entendimento de que o núcleo central é determinado pelas questões históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo e uma base comum coletivamente partilhada.

O núcleo central tem três funções fundamentais: geradora, organizadora e estabilizadora, e é considerado de grande importância. Há também os elementos periféricos que possuem papel fundamental na dinâmica das representações, portanto é necessário entender que é através da periferia que as representações aparecem no cotidiano, e que o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão em dialética contínua com os aspectos periféricos.

Todavia, uma transformação mesmo pequena do NC é preparada longamente na periferia, percebemos isto na fala de Flament (2001) apontando que:

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo de uma representação como um “critério de decifragem” de uma situação: eles indicam, às vezes de modo bem específico o que é “normal” (e, por contraste, o que não é normal) e, assim, o que é necessário compreender, memorizar. Esses esquemas normais permitem à representação um funcionamento econômico, sem seja necessário, a cada instante, analisar a situação em relação aos princípios.

Alves-Mazzoti (2002) citando Abric (1998), conclui que as representações precisam ser vistas como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações.

Abric (1998) também contribui para entendermos as funções das representações sociais. Ele atribui quatro funções elementares, sendo a primeira a função do saber, na qual as representações, definidas como terias do senso comum, facilitam a comunicação social e irão permitir que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade; a segunda é a função identitária, ou seja, através das representações os mais variados grupos elaboram suas identidades sociais e vão, assim, definindo suas especificidades e possui um papel importante no controle social; já a terceira função é a de orientação, elas irão orientar as práticas sociais e o seus comportamentos; por fim a função justificadora, como as representações orientam os comportamentos e as posições, elas permitem também justificá-los, possibilitando a explicação e justificação das suas condutas.

Outro viés da mesma corrente complementar à Teoria das Representações Sociais tem Doise como representante. É uma abordagem social na qual o estudo das representações sociais se dá por meio da análise das regulações do sistema operatório e do metassistema, “na medida em que seus laços com posições específicas num conjunto de relações sociais sejam

explicitados.” (DOISE, 1992, p.12 *apud* ALMEIDA, 2005). Almeida explica o metassistema da seguinte forma:

[...] Enquanto o sistema operatório seria o responsável pelas associações, inclusões, discriminações e deduções, o metassistema que “retrabalha a matéria produzida pelo primeiro” (MOSCOVICI, 1976, p. 254 *apud* DOISE, 1992), é responsável pelo controle, verificação e seleção, utilizando regras lógicas ou não. (ALMEIDA, 2005, grifo nosso)

O autor Doise (1992 *apud* VALA, 2006) colabora também quando refere-se a divisão de três grandes tipos de ancoragem nas representações sociais: as psicológicas que são modelações de uma representação que decorrem do nível de análise individual ou interindividual, as sociológicas como uma relação entre as pertencças sociais e os conteúdos de uma representação – experiências comuns aos membros de um mesmo grupo suscitam representações semelhantes, e as psicossociológicas que inscrevem os conteúdos das RS na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente relativamente às RS e às divisões posicionais e categoriais de um dado campo social.

Quanto a Jodelet, outra discípula de Moscovici nessa trajetória de construção da Teoria das Representações Sociais, ela é a representante da abordagem culturalista. A cultura, diz Jodelet (2001), é responsável por formatar a sensibilidade e as práticas dos atores sociais, assim, objetos de estudo provenientes de campos culturais diversos devem ser analisados em relação estreita com a cultura institucional e local em que se inserem.

Ela define as representações sociais como “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, como um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 22)

Podemos entender o conceito de representação social como uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana, uma atividade mental realizada por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação às situações, acontecimentos e comunicações da vida diária. As RS não são apenas reproduções, há também uma construção com autonomia, conforme explica Jodelet (2001).

Sobre essa construção autônoma, Alves-Mazzotti (2002) reforça que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito. Em sua produção representativa, não há reprodução pacífica de um determinado objeto, ele, de alguma forma, será reconstruído na mesma medida que se reconstrói o próprio indivíduo nessa relação.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são sempre advindas de uma representação que liga um sujeito - epistêmico, social, psicológico e coletivo, a um objeto - humano, social, ideal e material.

A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. (JODELET, 2001, p. 28)

Diante do exposto, iremos abordar adiante mais concepções acerca das representações sociais, porém voltado essencialmente para a escola (objeto) e aos professores (sujeitos).

1.2 Representações Sociais na Escola

O estudo das representações sociais na escola é de grande importância para a educação, já que contribui para uma abordagem da vida mental e coletiva de todos os membros integrantes dessa instituição.

De acordo com Jodelet (2001, p.26), as representações apresentam três particularidades: vitalidade, que são as quantidades de publicações e abordagens metodológicas e teóricas que guiam as RS; a transversalidade, ou seja, o estudo em relação a outras ciências humanas; e as complexidades que permeiam a dificuldade de sua definição e tratamento.

O conjunto dessas particularidades na TRS faz com que seu campo de pesquisa se amplie cada vez mais e, considerando a escola como objeto de pesquisa, serão apresentadas algumas contribuições desta teoria à educação.

Dentro da abordagem defendida por Jodelet, encontramos abrigo nas teorias de Gilly (2001), autor que representa o campo cultural das instituições educacionais. Para o referido autor, os sistemas de representações são formados por contradições que são articuladas de maneira coerente em torno de esquemas predominantes e dão às representações sociais níveis funcionais de adaptação, em acordo com os níveis de realidade com os quais os sujeitos estão confrontados. Desta forma, as representações garantem aos sujeitos a preservação do equilíbrio pessoal e da necessidade de coerência no exercício de suas práticas e em suas relações com os que os cercam.

Gilly (2001) garante que o estudo das RS tem grande importância para a esfera educativa, uma vez que é instrumento adequado para compreensão do que se dá nas diversas interações em sala de aula, tanto com relação aos objetos de saber ensinados, quanto aos mecanismos psicossociais relativos à comunicação pedagógica na turma. Também permite uma ampliação dos fatos estudados, ressaltando-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes. A Teoria das Representações Sociais e as relações pedagógicas estão associadas na medida em que a escola e, principalmente, a sala de aula

configuram-se em um espaço sócio-interativo tendo como ambiente social mais abrangente a sociedade.

As representações sociais, para Gilly (2001), ofertam uma nova maneira para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo. Os resultados que são gerados irão se articular com a transversalidade, levando a uma análise da relação entre a escola, professor e aluno, como também na construção de saberes.

Logo, seguindo esta perspectiva, as representações são instrumentos para perceber o que ocorre em sala de aula no transcorrer das interações pertinentes a esses ambientes e ao processo de aprendizagem.

Várias pesquisas são realizadas com o ideal de compreender a temática da Teoria das Representações sociais e suas aplicações no contexto escolar, verificando os discursos das instituições, a relação pedagógica e as suas significações, podendo assim, e através da linguagem, analisar interferências no desempenho do processo educativo, tanto do professor como dos alunos, e outros atores envolvidos.

Segundo Martínez (2003) as RS são compatíveis com o mundo contemporâneo, haja vista a quantidade de informações que circulam com o curto prazo de vigência e a impossibilidade de estruturação de tantas ideias em um esquema teórico permanente, sendo assim, a escola é concebida dentro da ideia de que nada é definitivo, e que a renovação de saberes é necessária, esses saberes determinam e são determinados por práticas sociais.

Dessa forma, entendemos que a disseminação das representações sociais sobre a escola na perspectiva dos professores, que se dá por meio da linguagem, concretiza-se e modifica-se com o passar do tempo, elas podem vir a ser transmitidas às outras gerações, caracterizando um processo em constante mudança.

Alves-Mazzotti (2002) reforça que nessas interações sociais por meio da linguagem vão se construindo “universos consensuais”, no âmbito dos quais nascem novas representações que são também comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, são construções esquemáticas que tentam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas.

Assim, Bourdieu (1975) nos ensina que é durante o processo de socialização e educação que se “inculca o *habitus*” que constrói os indivíduos na ordem feminino e masculino, não sendo apenas construções sociais como também físicas, uma vez que estas diferenças pedem a cada um dos sexos postura, gestos, falas adequadas e certas disposições.

Reforçando o anterior, Louro (1987) discorre sobre a representação antiga sobre o fazer feminino: segundo o referido autor, havia uma representação que fazia parte de uma sociedade e de uma educação que preparava as meninas para serem prendadas, dóceis e subordinadas, o destino profissional era o de casar e cuidar dos filhos ou, numa extensão desses cuidados maternos, estudarem para tornarem-se professoras primárias.

Entretanto, segundo Pérez (2003) mudam-se os espelhos, mudam-se as imagens neles refletidas, cada espaço de tempo engendra uma diversidade de representações que fabricam outros modos de ser e fazer a profissão.

Sobre a inclusão na escola nos fortalecemos nas palavras de Vyon (1992) que diz que o indivíduo não reage à situação objetiva em si, mas à representação que faz dela e que decorre de conhecimentos precedentes, ou seja, pressupostos culturais.

A representação está relacionada à imagem que o sujeito faz de si, dos outros, da situação e, por último, das regras e normas de comportamento do grupo social ao qual pertence e emitem às pessoas a preservação de seu próprio equilíbrio e coerência no desempenho de suas práticas sociais (GILLY, 2001).

Forest e Pearpoint (1997) ressaltam que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas ações, raramente refletidas do que significa normal e comum, e pode suscitar questões muito pessoais. Como eu me sentiria se fosse incapaz de andar, falar, pensar? Como me sentiria se tivesse uma criança que fosse rotulada? Trata-se de uma concepção que está intimamente ligada a como lidamos com a diferença.

A diferença aparece como o contorno mais saliente e intrigante da alteridade. Sinuoso, ele tanto pode afastar como aproximar. O desenho do outro, mais que um retrato, talvez seja um holograma: uma projeção em movimento, e como tal, também um pedaço de mim, prestes a esvaecer. A representação aplaca instantaneamente o conteúdo perturbador do outro, retrabalhando-o. Tornando-se, assim, a diferença incorporada, dando forma ao holograma. (ARRUDA, 1998, p.17)

Nesse contexto, e falando do que difere uma representação social, Moscovici (2003, p.209) nos ensina que:

As representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem, etc) uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante.

Sobre esse tema, Vygotsky (1984) em sua teoria histórico-cultural reforça a ideia da atenção à diversidade no intuito de obter melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. O autor ressalta a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, como fator

imprescindível para as interações na sala de aula. A multiplicidade de ritmos, comportamentos e experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais.

É nesse sentido que entendemos, pelas palavras de Alevato (1999), que os fenômenos estão sempre em reconstrução na vida social, os sujeitos se constituem nas relações sociais de maneira dinâmica a partir de aspectos históricos e sociais, possibilitando a modificação dos sujeitos e do mundo ao redor.

Por meio da educação surgem possibilidades para explicar a influência que as representações sociais promovem nas figuras que compõe o sistema educacional, como os professores - atual sujeito do estudo, os alunos, os funcionários, os gestores, entre outros.

A escola possui variadas RS, há um leque muito grande a ser pesquisado, fazendo algumas consultas em artigos já publicados percebemos que de certa forma é impossível delimitar as representações pertinentes à escola, mesmo se repetirmos algumas dessas pesquisas, existe uma grande possibilidade de haver mudanças nos resultados alcançados, pois o indivíduo e a sociedade em geral, estão sempre em transformação.

1.2.1 Representações Sociais dos Professores nas Escolas

É sabido que são levantados muitos e variados questionamentos sobre o tema escola, já que é, sem dúvida, uma temática fundamental e relevante para a sociedade. De acordo com Alevato (1999) há um grande incentivo em estudos que se dedicam a sugerir caminhos para a conquista da tão desejada qualidade na educação, entre eles estão os que focam a questão curricular como elemento central, outros já apontam suas luzes para formação dos professores que deve ser ressaltado na busca por uma escola cada vez melhor, passando até pelas pesquisas que comparam escola a uma empresa.

São numerosos os olhares lançados sobre a escola, reforça Alevato (1999), mas há um ponto de coincidência para onde convergem todos os olhares, qual seja, um universo consensual em torno da ideia de qualidade, as pessoas compartilham de uma espécie de “adesão emocional” em prol de uma escola que imprima a marca da qualidade.

Essa escola de qualidade sob o nosso ponto de vista, não é apenas resultado linear da soma entre as técnicas dos professores bem preparados dentro de um prédio bem construído. Há numa sala de aula muito mais do que o processo de ensinar e aprender, nela coexiste

elementos de sentido e significação provenientes de outras zonas da experiência social de alunos bem como de professores, e segundo Libâneo *et al.* (2005, p.117):

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Acreditamos que no cenário escolar sentidos, e significados são produzidos e estes são inseparáveis das histórias dos atores sociais ali presentes, assim como da subjetividade social da escola.

Decorre desse pensamento complexo nosso interesse de pesquisa que vai além da avaliação mecanicista, é objetivo desse trabalho refletir sobre as representações sociais sobre escola entendendo que essa instituição, criticada ou não, passa pelo sentido que ela tem para seus sujeitos dentro de um determinado momento histórico, um cotidiano que mantém a realidade.

Há dentro do universo escolar uma lógica que não é exclusivamente subjetiva, tampouco é objetiva, ela é fundada num sistema inesgotável de significações produzidas e reproduzidas diariamente, uma lógica social que dá unidade e sentido a um mundo aparentemente caótico por meio das representações que circulam em cada grupo social.

Um grupo social essencial para o funcionamento escolar é o de professores, que diariamente são convidados a compreender e explicar, ou seja, a participar da vida coletiva da escola opinando e vivendo sob a mais variada gama de assuntos. A inserção deles no grupo social se objetiva através da teoria senso comum, nomeada, conforme já mencionamos, por Moscovici (1978) de representações sociais.

Soares (s.d.) informa que alguns estudos sobre a compreensão dos saberes docentes e sua dinâmica no cotidiano educativo, demonstraram que os professores não somente vão reproduzir e aplicar conhecimentos aprendidos, mas também irão organizar e legitimar uma cultura docente em sua prática pedagógica, sempre interpretando, compreendendo e trazendo novos significados à suas experiências, e também:

Pesquisas referentes à concepção, análise e contextualização da formação docente demonstram que as condições e os desafios advindos dos processos de inserção dos professores no trabalho educativo têm apresentado diferenciações na organização e gestão das práticas docentes não se limitando a uma dimensão individual, mas interpessoal e compartilhada. Nessa perspectiva a prática docente se configura como um lócus de interlocução, reflexão e produção de conhecimento vindo a se tornar uma instância de aprendizagem. (SOARES, s.d., p.2)

Para Dotta (2006), as representações sociais dos professores serão formadas com base na identificação da prática, das suas relações e dos saberes tanto históricos como sociais. Ao estudar estas representações podemos organizar e ampliar os conhecimentos educacionais, em especial à construção da identidade dos professores, possibilitando subsídios para compreender as suas necessidades profissionais.

Além disso, as representações sociais dos professores possibilitam a organização das relações de cada professor com o mundo, direcionando condutas e comportamentos dentro do ambiente escolar, sendo um sistema de interpretação da realidade. Então, a teoria busca compreender a inter-relação do sujeito (professor) com o objeto (escola).

É importante verificarmos a visão do professor sobre a escola, já que ele, a peça fundamental para o funcionamento de uma escola, está presente em praticamente todos os momentos da vida escolar, podemos considerá-lo um elemento chave para a consolidação do ambiente escolar.

Como um dos ambientes propícios para a disseminação da representação social a escola é vista:

[...] como uma instituição social que representa um local relevante para os diversos povos e sociedade, nela ocorre uma construção social produzida de modo coletivo, incluindo valores, crenças, ideias e pensamentos que acabam influenciando a identidade social de determinados grupos. (SOUZA FILHO, 2003, p. 24)

Dentro dessa perspectiva, o estudo das representações sociais demonstra ser um importante instrumento para se compreender as realidades sociais e as crenças cristalizadas ou emergentes acerca da instituição escolar (GONÇALVES; LIMA, 2002). Viés pelo qual poderemos pensar que o universo externo e interno dos professores não se separa, e em sua produção representativa sobre escola, ela não será reproduzida pacificamente, ela será reconstruída na mesma medida em que se reconstrói nessa relação.

Diante do conceito de RS por Moscovici (2003), podemos entender as representações dos professores como construções simbólicas, que levam as marcas do tempo e do espaço, como também as relações que acabam por defini-las, articulando com as diferentes partes do âmbito social na qual a representação atua.

O elo existente entre a Teoria das Representações Sociais e as relações pedagógicas se consubstancia pelo fato de a escola e, principalmente, a sala de aula configurar um espaço sócio-interativo circundado por um ambiente social mais abrangente, a sociedade.

De acordo com Gilly, citado por Jodelet (2001), a relevância de se estudar a temática educacional, por meio dessa teoria, justifica-se pela interferência que os fatores sociais

exercem sobre o processo educativo influenciando seus resultados. Ainda, segundo esse autor, no espaço escolar, as representações sociais sofrem a pressão de dois elementos contraditórios, que são os fatores ideológicos e a efetividade do funcionamento do sistema escolar. Esses dois elementos assumem um peso maior que os próprios indivíduos imbricados no cotidiano educacional.

Outro fator é a exclusão simbólica, que pode ser manifestada pelo sujeito em relação ao outro através da linguagem e do comportamento, e parece se constituir a partir da observação do cotidiano escolar. Assim como pode ser uma via de disseminação de cidadania e ética, também, está propensa à disseminação do preconceito por meio dessa mesma linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem de certos grupos sociais. Portanto, estudar a escola e suas relações tem contribuído, significativamente, para decifrar as práticas de discriminação e exclusão que se constroem dentro de um ambiente ensino-aprendizagem. Sobre o assunto, Gilly (2002, p. 233) esclarece que:

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver com se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação [...]

Então cabe, principalmente, aos professores que tem mais contato com os alunos, trabalhar na perspectiva de mostrar que todos são diferentes, mas com direitos iguais cabendo a todos os atores escolares o respeito à diversidade e promovendo, assim, o verdadeiro sentido de alteridade. Há, ainda, de se observar que a maioria das instituições escolares e professores assumem uma postura passiva diante das desigualdades sociais, que são mantidas por discursos científicos como o psicológico – diferenças de inteligências por meio das respectivas diferenças entre as categorias sociais. Essa construção representativa apoia a visão do senso comum, como explicita Gilly (2002, p. 235):

[...] ela dá boa consciência ao sistema sem que sejam questionadas as suas estruturas fundamentais e o seu funcionamento geral. Ela é sedutora também para os agentes da escola. Ela assegura uma função conservadora que protege as suas práticas e remete para fora do aparelho escolar a explicação de suas vicissitudes [...]

Dessa forma, a escola se exime do seu papel social, que é o de promover a igualdade de todos os membros da sociedade por intermediário da profusão do conhecimento científico.

Além disso, os professores poderão auxiliar no andamento de toda a rotina escolar, mas professores desmotivados conduzirão a um ensino/aprendizagem pouco significativo. Para que isto não ocorra é necessária uma maior valorização do profissional licenciado, se preocupando em entender o que eles pensam sobre a escola, pois isso provocará mudanças e

será um fator que, com certeza, irá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, já que é possível interpretar a realidade cotidiana escolar destes sujeitos, possibilitando transformações a partir da visão e representação dos mesmos.

Conforme Gonçalves e Lima (2002), as representações sociais construídas sobre a escola constituem-se em diferentes leituras do mundo, essas leituras são incorporadas, assimiladas e reconstruídas socialmente, o que pode legitimar, reproduzir ou transformar as relações sociais.

Esses valores sociais, transpostos pelas relações, podem ser analisados através de pesquisas, desenvolvidas com o propósito de identificar as representações que os alunos, os professores e os pais, entre outros atores escolares, possuem sobre o ambiente escolar.

Nesta pesquisa verificaremos as representações na perspectiva que os professores possuem acerca da escola, já que, inegavelmente, a escola tem um papel muito importante na sociedade, ela engloba os processos de mediação dos conhecimentos necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou na sociedade.

2. ESCOLA – ORIGENS E FUNÇÕES

2.1 A Escola

A instituição escolar teve, ao longo da história, importantes alterações. As primeiras formas de ensino surgiram, aproximadamente, há 4.000 anos a.C. na civilização suméria com o desenvolvimento da escrita cuneiforme. No início a educação era entendida dentro do dia-a-dia da comunidade, quando os mais velhos repassavam suas experiências aos demais. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho.

Destacamos que um dos primeiros protótipos escolares foi feito pelos antigos filósofos, como o caso do filósofo Platão em 387 a.C., onde se estudavam disciplinas como filosofia e matemática através de questionamentos. Este protótipo era localizado nos jardins de Academus em Atenas, o que originou o termo “academia” para se relacionar ao ambiente escolar. Também é de origem grega a palavra “escola”, ela advém do termo *scholé* que significa “lugar do ócio”, já que era um local aonde as pessoas iam no seu tempo livre destinados a reflexão, questionamentos, aprendizagens e debates.

As primeiras escolas vão surgir apenas por volta do século IV a.C., nas quais se ensinavam matérias como música, poesia, astrologia, entre outros, mas sem possuir salas de aula e modelos que temos atualmente.

Essas formas de escolas duraram por muitos anos até se transformarem em modelos mais parecidos com as das escolas modernas. A partir do século XII aparecem na Europa as primeiras escolas com os moldes que conhecemos atualmente, ou seja, com carteiras e professores em sala de aula, trazendo como objetivos ensinar a ler, escrever, contar e lições do catecismo.

No Brasil em 1549, é que houve a fundação da primeira escola por um grupo de padres jesuítas na cidade de Salvador, pouco tempo depois no ano de 1554 é fundada, também pelos jesuítas, a segunda escola no estado de São Paulo, essa data marca inclusive a fundação da cidade. Nessas escolas os principais objetivos eram de divulgar a doutrina católica, ensinar a ler e escrever – gramática latina, música, filosofia e algumas noções de matemática.¹

¹ Os dados foram coletados nos seguintes endereços eletrônicos: FUJITA, Luiz. *Qual foi a primeira escola?* Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo_289910.shtml>. Acesso em: maio de 2013; e LUKA. *Histórico das Escolas: do mundo antigo até o Brasil*. Disponível em: <<http://luizvarella.blogspot.com.br/2009/05/historico-das-escolas-do-mundo-antigo.html>> Acesso em: maio de 2013.

Com o passar dos anos ocorreram muitas mudanças no modelo de escola no mundo e no Brasil, a escola foi se aprimorando e se firmando como uma instituição organizada para promover a reflexão e incumbir ao ser humano maneiras de pensar o seu fazer, além é claro do ensino sistematizado e cada vez mais científico. Uma das mudanças mais significativas para o nosso país é a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4.024/61), advinda após muitas lutas para uma melhoria no ensino brasileiro. Em 1996 foi aprovada a nova LDB (Lei nº 9.394/96) mais adequada aos novos parâmetros legislativos.

É nesta Lei que prevê os fundamentos, as estruturas, os direitos e deveres, a organização e a normatização do sistema educacional brasileiro; e estabelece logo no seu primeiro artigo que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB/96, art. 1º), logo precisaremos entender que a escola não é o único meio de onde perpassa a educação, porém, por ser nosso objeto de estudo, iremos focar nas principais funções da escola, bem como a educação na escola de ensino fundamental.

2.1.1 As Principais Funções da Escola

A escola é uma das instituições sociais em que se aprende a conviver e tem um papel de grande relevância na formação da consciência, da cidadania e da ética dos indivíduos, também é transmissora dos conhecimentos elaborados e acumulados ao longo da história pelas diversas sociedades. Ela possui uma importância enorme para o ser humano, podemos identificar isto na fala de Lima:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p.187)

É válido salientar que a escola exerceu, por muitos anos, a função social básica da transmissão de saberes sistematizados, porém, ao longo dos tempos, isso foi se modificando e adquirindo um critério muito mais amplo; cada vez mais a escola é vista como um local que tem por finalidade desenvolver o educando de maneira plena, focando na cidadania, nas relações interpessoais, na socialização dos indivíduos, na formação e progressão para o seu futuro profissional, entre outros aspectos.

Depois da família, ela é a segunda instituição em que a criança é inserida para se socializar. Por isso apresenta vários objetivos importantes, dentre os quais podem ser destacados: promover o desenvolvimento pessoal; proporcionar aquisição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores; formar cidadãos conscientes e participativos; além de preparar para o trabalho.

Nesta direção verificamos, de acordo com Saviani (1980, p. 51), uma das funções das instituições educacionais que seria a de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permitam a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem”, ainda segundo o autor é preciso “definir para a educação sistematizada, objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação”.

Dessa maneira, a escola deve ser articulada a fim de proporcionar meios igualitários para todos os níveis da sociedade, visando uma melhor qualidade de ensino com métodos eficientes que ocasionarão o aumento de boas oportunidades sociais e profissionais. Atualmente, como mencionamos, é exigido da escola muito mais do que um ensino de boa qualidade, para a sociedade é preciso que a escola seja capaz de:

[...] lidar com os novos problemas, entre ao quais se destacam os conflitos entre diferentes modelos e normas culturais, o esvaziamento das funções tradicionais da família, a crise da ética, o esgarçamento dos laços de solidariedade e a violência endêmica que transtorna o cotidiano dos grandes centros urbanos. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 297)

Isto faz com que a escola que, segundo Libâneo (2001 *apud* LIMA, 2001, p. 50), “tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola”, fique sobrecarregada de papéis.

Já Saviani (1991, p. 16-17) colabora com ideia de educação escolar com uma concepção de pedagogia histórico-crítica, que pretende a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A escola deve assegurar a todos um ensino de qualidade e eficiência, onde haja um ensino-aprendizado significativo, com condições de igualdade e desenvolvimento do aluno, tendo como propósito contribuir para que os educandos e toda a comunidade escolar tornem-se cada vez mais cidadãos, fornecendo conteúdos científicos, sociais e culturais de maneira crítica e construtiva.

É dentro da escola que existe a produção de um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da comunidade social. Ela deve agir intencionalmente, com os objetivos baseados em leis específicas como a LDB e a própria Constituição, projetos políticos pedagógicos e curriculares.

Logo, a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.” (SAVIANI, 1991, p. 23).

Também é necessário que o conhecimento transmitido nas escolas seja um produto de uma construção dinâmica, operando em uma constante interação entre o saber escolar e os outros saberes, focando naquilo que o aluno vivencia diariamente fora do espaço escolar com o que for aprendido na escola, sempre baseado em um processo continuado e permanente de aquisição, no qual terão como interferência fatores diversos como os políticos, os sociais, os culturais e os psicológicos.

Devemos compreender a escola sendo um ambiente favorável, mas não o único, indicado à construção e reconstrução do saber que o discente irá realizar por intermédio do docente, já que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 205, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Outro papel fundamental da escola é o de proporcionar uma educação que permita o aluno entender e perceber os preconceitos, discriminações e injustiças sobre a si mesmo e aos seus semelhantes, contribuindo para uma tomada de atitude contra essas práticas, conforme citação abaixo:

Trata-se de ensinar as práticas de respeito mútuo e capacitar o educando para que possa interferir nas regras sociais, buscando a superação das desigualdades e valorização do ser humano neste processo de transformação social, faz-se necessário combater a exploração do ser humano pelo outro, a exclusão social, a discriminação de gênero, de crença, de etnia, buscando imprimir novos valores políticos e culturais no resgate da ética, da solidariedade, do companheirismo, da honestidade, da integridade humana,

da coerência, de igualdade, de autonomia e do compromisso com a transformação social. Nesse contexto é imprescindível a liberdade de pensamento, da expressão e da crença. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO CRISTÓVÃO/PR, 2008, p.18)

A escola é capaz de difundir os poderes e informações que nela circulam, bem como as que ultrapassam seus muros. Deste modo, as relações com todos os personagens no espaço escolar (professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores) reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade. Portanto, a escola proporciona a socialização do indivíduo, pois a educação leva o sujeito a experimentar a vida em comunidade, promovendo a participação social no ambiente escolar.

Para Libâneo (2001, p.22), a “atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor”, dessa forma, abordaremos um tópico destinado aos sujeitos desta pesquisa: os professores.

2.2 O Professor e a sua Função Escolar

O professor, dentro de uma escola, é uma ferramenta fundamental para que haja uma verdadeira interação entre a escola e o aluno, além de ser o facilitador no processo de aprendizagem do aluno.

Uma das funções principais do professor é a de transmitir o conhecimento, desenvolvendo a inteligência e o raciocínio dos indivíduos envolvidos.

Entretanto, com a amplitude das funções da escola, as funções do professor também aumentaram, cabe a ele muito mais do que ensinar e passar conteúdos, ele deverá instigar os seus alunos a se tornarem sujeitos pensantes, capazes de refletir, criticar, argumentar e modificar ações das quais não concordam, para tanto, o professor precisa desenvolver métodos criativos, que consigam prender a atenção de seus educandos para atingir aos objetivos almejados.

Para que o professor consiga alcançar estes objetivos, é preciso que ele não só incentive nos seus alunos a prática da pesquisa, como também seja um professor pesquisador, buscando sempre conhecer, intervir e constatar os fatos através das pesquisas, “[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela

ação reflexiva do mesmo” (MIRANDA, 2006, p. 135), isto possivelmente permitirá que as suas aulas sejam mais dinâmicas e inovadoras.

Outro fator que é preciso para a construção de um processo educativo significativo, é que haja afetividade na relação entre professor e aluno, já que havendo uma empatia e um bom relacionamento entre os sujeitos é possível adquirir um estímulo ainda maior para o desenvolvimento de uma prática pedagógica direcionada do professor para o aluno.

Também é necessário que exista uma troca mútua de experiências e conhecimentos entre o mestre e o aprendiz, estando sempre alerta a novas aquisições e descobertas, incentivando sempre novas conquistas, respeitando sempre o desenvolvimento de cada aluno, pois como sabemos cada ser humano é único, dessa maneira, cada aluno irá ter um tempo particular de aprendizado, alguns mais rápidos, outros nem tanto.

É importante compreender que o professor é um elemento fundamental para a concretização dos objetivos escolares, já que ele é a pessoa mais próxima e presente na vida escolar dos alunos.

Se desejarmos uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, o papel do educador vai justamente contribuir para a construção dessa cidadania por meio de nossos alunos e futuros cidadãos, contudo, é preciso parar para refletir nas ações que nós professores temos na prática escolar, devemos pensar e agir conforme a afirmação do grande pedagogo Paulo Freire, quando diz que:

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim a escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor da luta constante contra qualquer tipo de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 1996, p.115)

Nesse sentido é necessário que o professor colabore com a construção de uma escola capaz de transmitir, além do ensino científico, os valores fundamentais de uma vida coletiva para o ser humano.

Ainda, de acordo com Freire (1996, p. 33), o professor deve:

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo de classes populares, chegam a escola – saberes comuns socialmente construído na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Isto quer dizer que devemos considerar os conhecimentos prévios dos alunos, aquilo que eles trazem consigo e que serão utilizados para que ele consiga sistematizar e resolver situações ainda desconhecidas. O que nos remete ao conceito de Vygotsky (1984) sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual com a ajuda e a mediação do professor o aluno conseguirá compreender os conteúdos, fazendo com que ocorra a transformação da zona de desenvolvimento potencial (habilidades já construídas, porém ainda estão em um processo, precisando de orientação para se aprimorarem e se consolidarem) em desenvolvimento real (conhecimentos já consolidados pelo indivíduo), mas isto será muito mais simples e eficaz, se o professor utilizar estratégias que favoreçam esse aprendizado, como a de verificar as habilidades que o aprendiz já possui e o seu conteúdo cultural.

Sabemos que, desde o primórdio dos tempos atribuímos aos professores muitas funções e com o passar dos anos isto vem se acumulando e se agravando cada vez mais. Algumas delas acabam por sobrecarregá-los, Perrenoud (2000) tenta simplificar essas funções quando lança “10 novas competências para ensinar”, conforme o autor elas se dividem em:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e
10. Administrar sua própria formação contínua.

Nóvoa (2009) também contribui com as ideias de Perrenoud (2000) quando identifica de maneira resumida, cinco aspectos que definem o “bom professor”, para ele são: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Diante dos dados apresentados e da grande semelhança entre os mesmos, vemos que o trabalho docente está cada vez mais complexo, com constantes desafios impostos por todos os lados pelas populações, sendo assim, é necessário adquirir uma nova postura e perspectiva perante a formação do professor, em especial para a atuação em escolas.

O professor precisa vencer vários obstáculos para ser capaz de responder aos desafios da atualidade, pois como já vimos, além de educar, ele tem o dever de formar o educando para

conviver em uma sociedade intrincada, com diversidades e constantes transformações. Ens (2007, p. 125) colabora com essa ideia, quando nos diz que:

[...] a educação dos seres humanos torna-se mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

Atualmente, o “ser professor” é muito amplo, são inúmeras as funções que ele passa a desenvolver, por mais que tentemos enumerá-las, sempre ficará faltando “algo”, no entanto devemos pontuar novamente em não pensar o professor somente como transmissor de conhecimentos, regras, socialização, valores, enfim, tudo o que já referimos, pois Freire (1996, p.25-26), já nos dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”, isto é, durante o processo de ensino-aprendizagem há uma constante troca de conhecimentos e experiências para todos os sujeitos envolvidos, logo o professor está em um constante aprendizado e não só repassando conteúdos.

O professor como qualquer ser humano é limitado, portanto demandar tantas competências poderá tornar o trabalho de educador sobrecarregado e muito árduo. Precisamos repensar se a função do professor deverá abranger tantos papéis, já que isso poderá comprometer a profissão com um exercício docente exaustivo, mas não cabe a este trabalho e nem é foco do mesmo, questionar a fundo a profissão do professor, visto que, o nosso objetivo é a visão deste profissional acerca da escola.

2.2.1 As Atribuições do Professor do Ensino Fundamental

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino fundamental é uma etapa obrigatória e gratuita da educação básica, é dever do Estado e um direito público subjetivo, portanto o seu não oferecimento ou irregularidade na sua oferta, poderá ser sempre exigido do Estado por parte do cidadão. Caso o Poder Público não garanta o acesso à educação ou não o faça de maneira regular, o cidadão tem a possibilidade de exigir judicialmente que seu direito seja observado, obrigando uma autoridade competente a fazê-lo. Também compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada a zelar, junto aos pais ou responsáveis, a frequência à escola.

O ensino fundamental atende crianças a partir dos seis anos de idade e tem duração de nove anos, isso ocorreu em 2006 com a alteração na redação da LDB (Lei nº 9394/96) nos art. 29, art. 30, art. 32 e art. 87 (MEC, 2007), através da Lei Ordinária 11.274/2006. De acordo com o art. 34 da LDB/96 a jornada escolar no ensino fundamental deverá ser de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

A organização do ensino fundamental poderá adotar períodos semestrais, por ciclos, por séries anuais, por grupos não seriados, por competência ou por outra forma de aprendizado que seja demandado, observando as normas do respectivo sistema de ensino. É dividida em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Os anos iniciais, foco deste trabalho, são regidos normalmente por um único professor e a faixa etária dos alunos é de 6 a 10 anos.

O art. 32 trata do objetivo ensino fundamental, que é o da formação do cidadão, enfatizando a função social da escola, na construção da cidadania para o desenvolvimento do educando, conforme vemos abaixo:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A respeito do seu currículo, o art. 26 informa que o ensino fundamental deve ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação que é o órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. Também refere-se a obrigatoriedade do “ensino da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Já em relação aos professores, o art. 13 da LDB/96 nos fornece as atribuições dos docentes, que são:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Vemos então que o previsto na LDB para o professor são menos funções do que de fato ele terá que exercer (ver tópico 2.2), porém existem várias outras emendas, pareceres, propostas e diretrizes que complementam essas funções, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino e a proposta de formação em nível superior dos profissionais da Educação Básica, a fim de tornar o trabalho pedagógico muito mais abrangente, para além do ensino formal em sala de aula, um ensino multidisciplinar que foque em áreas como a socialização e o desenvolvimento do indivíduo, entre outros aspectos já mencionados ao longo deste estudo.

Segundo Borges e Tardif (2001), citado por Uggioni (2011, p. 4564), as políticas públicas brasileiras seguem a tendência das reformas no plano internacional de educação, possuindo objetivos e princípios comuns, em relação às atribuições dos docentes temos: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido e variado repertório de conhecimentos; considerar os professores como "práticos reflexivos", que são capazes de produzir saberes específicos ao seu próprio trabalho e de decidir sobre suas práticas, agindo e refletindo sobre elas; ver a prática profissional como um dos lócus de formação e de produção de conhecimento; tornar a formação dos professores mais adequada e consistente intelectualmente por meio de uma formação universitária de qualidade, onde haja uma prática juntamente com a pesquisa, investigação em ciências da educação e elaboração de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino; instaurar normas de acesso à profissão com possíveis exames e exigências educacionais que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis; e estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas públicas e particulares.

O art. 61 da LDB/96 sintetiza que a formação de profissionais da educação deve ter alguns fundamentos para atender aos objetivos e modalidades de ensino, e, sobretudo as características individuais do desenvolvimento de cada educando. Estes fundamentos são de ter uma associação entre as teorias e práticas, incentivando a capacitação em serviço, e também o aproveitamento da formação, atividades e experiências anteriores.

Isso nos faz lembrar que “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às

representações sociais” (JODELET, 2005, p. 48), ou seja, atribuir aos professores questões ligadas as suas experiências é retomar as suas representações, pois elas se situam no campo de estudo do conhecimento do senso comum.

Autores como Tardif e Raymond (2000) vão relacionar os saberes dos professores com os lugares onde eles agem, com as instituições que os formam e/ou em que trabalham, com seus instrumentos e com sua experiência no trabalho. Para entender a forma como estes profissionais atuam é preciso também considerar as suas histórias de vida e construções no âmbito de toda uma carreira escolar, pois é a partir disso que os docentes irão se apropriar dos demais saberes, e tão logo contribuir para a realização eficaz de suas atribuições e comprometer-se disciplinares, pedagógicos, sociais, profissionais e curriculares na esfera escolar.

3. METODOLOGIA

3.1 Método

Nesta pesquisa investigativa foi adotada como orientação a abordagem quanti-qualitativa, realizada por meio de questionários de associação livre, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Gonsalves (2011), a pesquisa quantitativa nos remete a uma explicação de causas, testando hipóteses, utilizando basicamente a estatística, já a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender a partir da interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas.

Para que o pesquisador consiga ter uma visão mais ampliada e integrada do fenômeno, busca-se atualmente superar esse dualismo. O pesquisador deverá unir as duas formas de pesquisa para que se tenha contato com um material e um entendimento mais amplo sobre o problema investigado.

Esse trabalho também teve como método a pesquisa exploratória:

[...] é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno [...], também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (GONSALVES, 2011, p. 67)

Para tanto, adotou-se a coleta de dados por meio de uma pesquisa de campo com questionários entregues aos professores de escolas públicas e particulares do DF, que considerou as propriedades qualitativas e quantitativas em representações sociais, buscando desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para estudos posteriores (GIL, 1994).

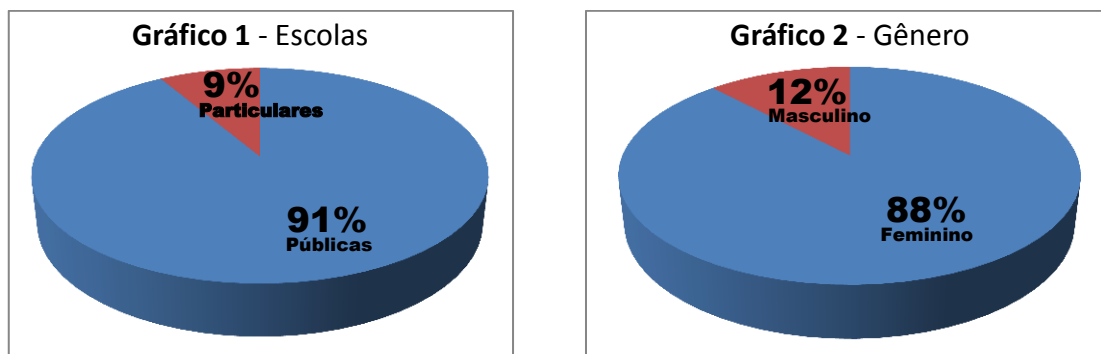
O levantamento dos dados foi analisado por meio do *software* EVOC, que permite que seja feito o cruzamento dos dados por frequência e por ordem de evocação possibilitando facilmente a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais nas escolas na perspectiva dos professores de ensino fundamental.

3.2 Participantes da Pesquisa

Participaram desse momento 94 professores, sendo 86 de escolas públicas e 8 de escolas particulares do Distrito Federal de ensino fundamental séries iniciais, que correspondem o 1º ao 5º ano. Os participantes eram 11 do gênero masculino e 83 do gênero feminino,

encontravam-se na faixa etária de 21 aos 60 anos. Quanto ao estado civil: 55 casados, 26 solteiros, 9 divorciados ou separados e 4 não declararam. Dos participantes, 30 não têm filhos, 59 têm entre um a três filhos e 5 têm mais de três filhos. Em relação ao nível acadêmico, 42 tinham licenciatura, 51 tinham especialização e 1 tinha mestrado.

Para uma melhor visualização, apresentamos em forma de gráficos e com a porcentagem de cada dado, dois aspectos que nos chamaram atenção, o primeiro referente à enorme dificuldade ao acesso em escolas particulares, e o segundo em relação ao grande diferencial entre homens e mulheres docentes no ensino fundamental de 1º ao 5º ano:



Fonte: Dados da pesquisadora.

Diante destas informações podemos encontrar uma possível carência nos resultados a respeito da visão das escolas particulares e dos professores do gênero masculino, porém, é válido salientar que não comprometeu negativamente as análises obtidas dos dados, já que o critério utilizado da pesquisa não foi comparativo.

3.3 Instrumento da Pesquisa

Objetivamos identificar as representações sociais dos professores por meio de questionários alicerçados sob a técnica de associação livre com o intuito de provocar a produção de palavras relacionadas e, posteriormente, justificar sua produção, organizando suas respostas em categorias de análise.

O referido instrumento intitulado questionário de evocação (modelo utilizado segue no apêndice (A) deste trabalho) é composto por uma questão de livre associação a respeito do tema “Escola” em que os professores completam a frase: “Para mim a Escola é ...”, em seis espaços que podem ser constituídos de frases bem como de palavras. Na questão seguinte devem listar dentre as 6, as 3 palavras/frases mais relevantes (evocadas). O questionário finaliza com a solicitação do significado da palavra considerada mais importante. O instrumento contém ainda as seguintes informações: idade, escolaridade e gênero. É um

instrumento facilitador para a análise da estrutura e organização de uma representação social e técnica de coletas de dados. Vale lembrar que o questionário é considerado uma técnica de investigação que tem por objetivo a identificação da opinião, crenças, interesses, sentimentos e situações vivenciadas (GIL, 1994).

3.4 Procedimentos

Os procedimentos para realização deste estudo foram pautados na aplicação de questionários, no transcorrer do Projeto 3 – Representações Sociais das Escolas com coordenação e orientação da professora Dr^a. Teresa Cristina S. Cerqueira, e contou com a imensa colaboração dos alunos integrantes do Projeto 3 e do GRUPPE. Os professores participantes desta etapa foram escolhidos aleatoriamente em diversas escolas públicas e particulares do DF de ensino fundamental (1º ao 5º ano). Para dar início a essa pesquisa, além das explicações, foi entregue a cada participante o termo de livre consentimento para pesquisa acadêmica, cujo modelo segue no apêndice (B) deste trabalho.

Os dados coletados a partir dos questionários foram tratados por meio do *software* denominado EVOC (*Ensemble de Programme Permettant l'analyse des Évocations*) na versão 2003, desenvolvido comercialmente por Vergès e colaboradores desde 1987, é um programa que faz uma análise lexicográfica permitindo a organização das evocações produzidas de acordo com as suas frequências, ordem de evocação ou de importância, possibilitada pela hierarquização dos termos enunciados pelos sujeitos. Barcellos *et al.* (2005, p. 216) nos ensina que a técnica de evocação se dá pela apresentação de uma palavra indutora aos indivíduos e solicitação aos mesmos para que falem todas as palavras, expressões ou adjetivos que emergirem a partir dela. Entendemos, portanto, que o caráter espontâneo dessa técnica facilita o reconhecimento dos elementos constitutivos do conteúdo da representação. A evocação é considerada uma boa ferramenta de identificação do conteúdo e significado de uma representação individual ou em grupo.

De acordo com Sant'Anna (2012), o grande diferencial do *software* EVOC está na existência de recursos nativos no programa para a realização de pesquisas na abordagem estrutural das RS, baseada na proposta de Abric de 1976, em que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que é o elemento fundamental responsável pela organização e significação da representação (ABRIC, 2001 *apud* SANT'ANNA, 2012).

O conjunto de programas EVOC visa permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, dos elementos centrais e periféricos da representação conforme define a TNC. Pereira (2005) explica que as técnicas elaboradas por Vergès cruzam as frequências das evocações

(natureza quantitativa) com as ordens das evocações (natureza qualitativa) para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes separados por esses cruzamentos. (SANT'ANNA, 2012, s.p.)

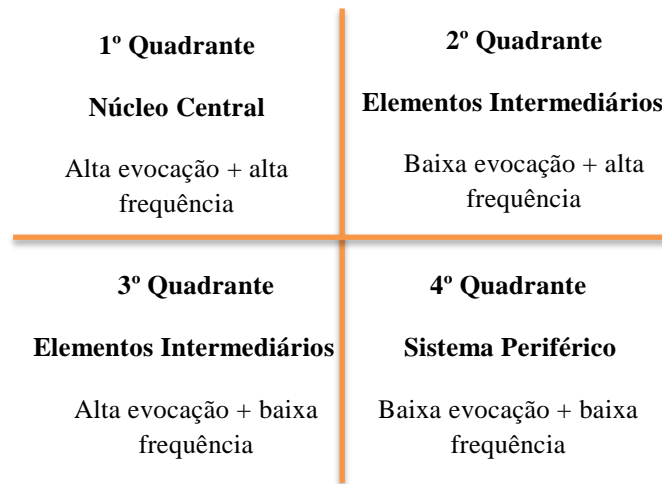
O programa EVOC não foi fundamentado apenas com base na Teoria do Núcleo Central, porém é um grande facilitador na organização e no tratamento dos dados para o estudo na área de representações sociais, mas devemos destacar que a interpretação e as inferências caberão à análise do pesquisador, portanto, o acabamento final será uma atribuição de quem analisa.

3.5 Apresentação dos Resultados

A partir da coleta de dados realizada e com a utilização do *software* EVOC 2003, construiu-se um quadro de quatro quadrantes, que possui quatro conjuntos de termos. O *corpus* que foi formado de todos os sujeitos foi de 564 palavras, sendo 244 palavras diferentes e 320 palavras repetidas (espelho dos resultados disponível no apêndice (C)). A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang* foi igual a 3,5, ao passo que a frequência intermediária ficou estabelecida em 8 e a mínima 5. Conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Tela capturada dos resultados adquiridos pelo programa EVOC 2003.

		Rang < 3,5		Rang >= 3,5			
Fréquence >=	8	aprendizagem	44	3,227	cidadania	8	3,750
		conhecimento	21	2,524	troca-experiência	8	4,000
		educação	14	2,643			
		formação	14	2,286			
		fundamental	12	2,167			
		futuro	9	2,222			
		interação	13	2,923			
		socialização	25	3,320			
Fréquence <=	5	coletividade	5	3,400	alegria	5	3,600
		conscientização	6	3,333	desenvolvimento	6	3,500
		convivência	7	2,857	divertimento	5	4,600
		extensão-lar	7	2,571	integração	5	4,400
		importante	6	2,500	participação	6	3,667
		necessária	7	3,429	responsabilidade	5	3,800
		respeito	7	3,286	troca-conhecimento	5	3,600
		transformação	7	3,143			
Fréquence <	7						

Figura 2 – Interpretação do quadro de quatro casas do EVOC.

No alto e à esquerda está o quadrante superior esquerdo (1º quadrante), onde estão as palavras principais e que foram sinalizadas como mais importantes. Esses termos representam o núcleo central das representações e costumam se manter cristalizadas, pois representam os termos mais significativos para os sujeitos, ou seja, não sofrem rápidas variações. No alto e à direita está o quadrante superior direito (2º quadrante) e é constituído pelos elementos intermediários, também chamados de periféricos, são as palavras que apareceram muito e reforçam o sentido do núcleo, porém não foram classificadas como principais, mas podem se aproximar do núcleo central ou se tornar parte dele. Para uma melhor identificação do sistema central e periférico de Abric (1994), apresentamos um quadro resumo contendo as suas principais características:

Figura 3 – Quadro resumo.

Sistema central	Sistema periférico
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e a história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual • Define a homogeneidade do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a heterogeneidade do grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resiste às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
Funções: <ul style="list-style-type: none"> • Gera o significado das representações • Determina sua organização. 	Funções: <ul style="list-style-type: none"> • Permite a adaptação à realidade concreta • Permite a diferença de conteúdo.

A figura 1 demonstra a distribuição das palavras e seu respectivo número de evocações, já a figura 2 nos auxilia na interpretação dos dados e foi construída com base nos textos lidos e no *software* EVOC. No quadrante superior esquerdo estão: *aprendizagem* (44), *socialização* (25), *conhecimento* (21), *educação* (14), *formação* (14), *interação* (13), *fundamental* (12) e *futuro* (9), sendo estas os possíveis elementos centrais da representação; já no quadrante superior direito, os prováveis elementos intermediários da representação, estão: *troca-experiência* (8) e *cidadania* (8).

Podemos afirmar, com base no percentual analisado através do EVOC, que 46,8% desses professores do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do DF, consideram essencial a questão da aprendizagem na escola, reforçando assim a função principal da escola como um local de aprendizagem.

É importante destacar que as nossas representações sociais estão em construções e constante modificações, essas mudanças ocorrerão a partir de nossa interpretação da realidade do nosso meio/mundo, dessa forma, encontramos novas representações que poderão se agregar e/ou transformar as antigas RS, como a própria socialização, segundo elemento mais evocado desta pesquisa, que passa a fazer parte da LDB de 1996 quando no artigo 32 é ressaltada a função social da escola na construção da cidadania e de futuro para o desenvolvimento, conhecimento e educação do sujeito, tirando o foco da escola ser exclusivamente um ambiente de aprendizagem, transmissão de conhecimentos e informações, onde alguém somente ensina e o outro apenas aprende. Passam a ter muita importância, integrando e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, elementos voltados para a função social da escola, conforme abordamos no referencial teórico deste estudo.

Mas além da palavra aprendizagem, que apresenta de forma elevada a maior frequência de evocações, também são considerados elementos constitutivos, e que devemos voltar uma devida atenção, do núcleo central da representação social sobre escola a *socialização*, o *conhecimento*, a *educação* e a *interação*. Palavras que se comunicam em suas significações e garantem entendimento nos termos de Vygotsky (1984).

Segundo o referido autor é na *interação* com o outro que ocorre o processo de *aprendizagem* e *socialização*, eles estão no centro da constituição e apreensão de novos conceitos. Temos a escola, juntamente com a família e a mídia, como uma das principais instituições por onde esse processo de socialização ocorrerá, ocupando assim, papel fundamental na formação psicológica, moral e cognitiva dos indivíduos e na construção de suas identidades sociais. Isso significa dizer que a *aprendizagem* de novas ações, atitudes, valores e costumes são assim adquiridos a partir da interação sócio-cultural, também da

socialização dos conhecimentos adquiridos e repassados em sociedade e na escola. É o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores – padrões que possibilitam ao sujeito formas organizadas de elaboração do pensamento, e que vão se influenciar reciprocamente.

Arruda (2008) diz inclusive que se aceitarmos a ideia de que somos um produto de relações sociais, é possível entender que nossa subjetividade é composta em um fluxo constante de aprendizados. Para a referida autora, na atual configuração de nossa educação escolar, passamos uma parte significativa de nossas vidas na escola, de modo que uma parte muito importante do que aprendemos, sobre como enfrentar o mundo e suas complexas relações, nos é dada no convívio escolar. A escola é um dos mais importantes espaços de socialização de nossa cultura, entendendo socialização como processo de aprender a viver e a ser em sociedade, é a partir de tais processos socializadores que aprendemos as maneiras como nos relacionamos com os outros e com nós mesmo.

Dessa forma, é notório que a representação social sobre escola na perspectiva dos professores do presente estudo tem no seu núcleo central a penetração do conhecimento técnico-científico, os professores comungam de um olhar sobre a escola que se aproxima dos conceitos defendidos por teóricos sócio-interacionistas sobre aprendizagem, percebemos que isso se dá pelo fato dos professores compartilharem de um saber especializado, assim, sua representação se aproxima do olhar científico, o que implica representações alicerçadas no conhecimento científico do termo escola.

Cerqueira (2006, p. 29) informa que a “aprendizagem acontece em um entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber”. A informação se transforma em conhecimento que, por sua vez, incorpora-se em saberes. O saber vai se constituir a partir das experiências e vivências do nosso cotidiano. A aprendizagem irá ampliar nossas relações sociais, sobretudo na escola. A referida autora ainda colabora quando nos diz que:

O estilo de aprendizagem chama nossa atenção no sentido de compreender que cada um tem um jeito próprio de aprender e ensinar, no entanto, o professor ainda ensina segundo seu próprio estilo de aprendizagem sem levar em consideração que o aluno também tem um estilo de aprendizagem que é único. (CERQUEIRA, 2006, p. 35)

Portanto, é importante que, ao considerarmos a escola como um ambiente de aprendizagem tenhamos a consciência de rever os diversos estilos de aprender e ensinar, para que sejamos capazes de atender as diversas constituições da subjetividade dos nossos alunos, fornecendo assim um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

A escola também é vista como um local que favorece o início da *formação* do sujeito e é a partir deste momento, a entrada na escola, que o desenvolvimento do aluno poderá ser cada vez mais aprimorado para que futuramente ele possa se aperfeiçoar e desenvolver uma profissão, com isso adentramos nas palavras *futuro* e *fundamental* que também são elementos constituintes do núcleo central da representação de escola na concepção destes professores, professando assim o lugar de passaporte para uma condição social melhor, entendendo a escola como uma possível solução para vários problemas.

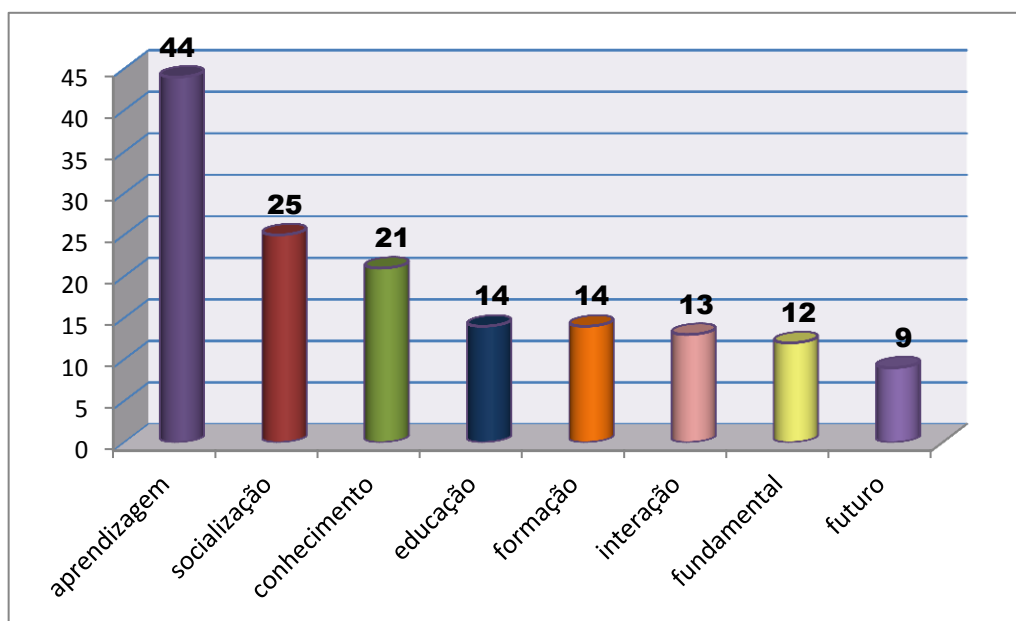
Esperamos que ao entender a escola como base para o futuro, os professores a vejam como um futuro suscetível a mudanças e não algo pré-estabelecido, na qual atitudes tomadas no presente irão, inegavelmente, provocar futuras modificações. Freire (1987) ao escrever Pedagogia do Oprimido nos orienta sobre isto:

[...] É que, o fato de um conceber presente “bem comportado” e o outro, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro já “conhecido” se instale. (FREIRE, 1987, p.14)

Podemos considerar que os elementos do núcleo central sustentam a identidade docente compatível com o que historicamente, e até ideologicamente, é compartilhado.

Para melhor visualização, apresentamos o gráfico referente às palavras do NC:

Gráfico 3 – Gráfico referente às palavras do núcleo central.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Com base na Teoria do Núcleo Central proposta por Abric, em 1976, entendemos que em torno do NC e organizados por ele, estão os elementos periféricos.

Os elementos chamados periféricos, de acordo com Abric (1998) compõem as representações e articulam-se com os elementos presentes no núcleo central. São palavras menos evocadas, mas representações presentes e que podem se modificar facilmente, pois são sensíveis ao contexto imediato. Indicam possíveis mudanças em relação ao objeto da representação, e esses elementos podem vir a serem as representações futuras do núcleo central.

O segundo e o terceiro quadrante corresponderão aos elementos intermediários, também chamados de elementos periféricos, que são os dados menos acentuados nas estruturas da representação, porém bastante significativos em sua organização, já que, conforme explicamos, possuem representações que permeiam o núcleo central e podem vir a se tornarem facilmente parte do núcleo, explicando a sua dinamicidade.

Na pesquisa em questão percebemos como possíveis elementos intermediários, as seguintes palavras distribuídas no segundo quadrante superior direito: *cidadania* (8) e *troca-experiência* (8). São as de maior frequência após as integrantes do núcleo central, são muito citadas, mas com menos importância para o grupo pesquisado.

Temos a palavra *troca de experiências*, e se nos atentarmos para o fato de que nos tornamos cada vez mais cidadãos com as trocas de experiências, possivelmente, podemos considerar a este fato que ambas as palavras tiveram o mesmo número de evocações.

Devemos entender as experiências como algo adquirido antes mesmo de entrar em um espaço escolar, e:

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)

A partir disto é possível realizar uma constante troca, onde haja uma construção de saberes através das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

A *cidadania* para Freire (s.d.), como informa Fernandes (2011, p. 35), poderá assumir diferentes aspectos, dependendo da consciência, do tipo de sociedade que o sujeito se insere ou assume, dessa forma, podemos inferir que a cidadania se configura nas relações sociais, que advém também das experiências adquiridas ao longo da vida, são os sujeitos que as constituem, dando formas e/ou características específicas.

No quadrante inferior esquerdo, as palavras com maior frequência (7), porém para um menor grupo de professores, foram: *convivência*, *extensão do lar*, *necessária*, *respeito* e

transformação. As palavras *conscientização* e *importante* possuem frequência 6, e por fim a palavra *coletividade*, que possui frequência 5.

A palavra *convivência* nos remete a escola como um ambiente multicultural de interação onde estão inseridas as diversas relações entre alunos, pais, professores e servidores.

Encontramos também o elemento *respeito* possível representante da escola enquanto papel disciplinador e mantenedor de um espaço de convivência nos moldes historicamente disseminados. Sobre esse aspecto é válido consultar as sábias palavras de Cerqueira (2006, s.p.) quando nos diz que:

É necessário enxergar o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem, uma vez que ele se apropria do conhecimento, o mesmo terá a ousadia de utilizá-lo na sua vida prática. É por isso que reafirmamos que devemos aprender e ensinar aquilo que tem sentido para o estar no mundo dos alunos. Não adianta dizer que a terra é redonda, se para aquele sujeito essa informação não faz o menor sentido, como também é inútil impor silêncio numa classe em que os pensamentos estão borbulhando e precisam ser compartilhados. Entende-se que é importante valorizar as concepções dos alunos, tratando-as respeitosamente, pois é com base nelas que o conhecimento poderá ser construído.

As palavras *necessária* e *transformação* denotam a escola como fundamental no processo de constituição do indivíduo e no seu desenvolvimento global, espaço marcado por um permanente tornar-se, um devir que nunca se esgota, sugerindo um inacabamento compatível com a complexidade humana.

O termo *extensão de lar* vira objeto de análise se pensado em relação ao dado numérico da pesquisa: a quantidade significativamente importante de professoras em relação à quantidade de professores, assim a imagem de “feminilização” do magistério, principalmente nos anos iniciais, articula-se com elementos associados ao lar, já que a docência feminina se aproxima da maternidade, afinal o amor pelas crianças é culturalmente tomado como uma característica feminina.

É nesse sentido que Gonçalves e Lima (2002) entendem que o valor social atribuído pela sociedade à instituição escolar pode desencadear aspectos favoráveis e desfavoráveis. No sentido favorável, a escola seria vista como um ambiente destinado a formar cidadãos conscientes e críticos, já no sentido desfavorável caberia lembrar, por exemplo, que muitas famílias depositam na escola o papel que era para elas assumirem na educação dos filhos.

Ser a extensão de lar/família é de alguma forma guardar estreita relação sobre a naturalização dos papéis femininos, no qual as meninas teriam como destino profissional uma extensão dos cuidados maternos, ou seja, estudarem para serem professoras primárias. Existe aí um elemento central marcado por questões históricas, ideológicas e pela memória coletiva,

associando a escola “primária” com extensão de lar, uma vez que a representação de docência feminina se aproxima ao parentesco da tia.

À medida que o magistério de 1º ao 5º ano se traduz como uma carreira predominantemente feminina, a ideologia da domesticidade tende a orientar representações da profissão como: “amor pelas crianças”, “dom natural”, “missão de mulher”, entre outros, definindo a docência como um cuidado com a criança, uma função considerada, na maioria das vezes, feminina.

Tal ideologia interfere tanto na representação da carreira docente quanto da representação de escola de 1º ao 5º ano. Por longas décadas, a representação da docência foi vista como uma “missão da mulher” aproximando o magistério feminino à ideia de “mães intelectuais”, “professora-mãe” e “vocaçãõ”, vem disto à atribuição de um conteúdo sexista à profissão docente (PÉREZ, 2003).

Entretanto, Alves-Mazzotti (2002) nos lembra que, em sua produção representativa não há reprodução pacífica de um determinado objeto, ele (a escola de 1º ao 5º ano) de alguma forma, será reconstruído na mesma medida que se reconstrói o próprio indivíduo/sujeito (professor) nessa relação. Cabe, também, então nos recordar dos elementos periféricos que atuam como para-choques mantendo o núcleo central protegido, mas recebendo trocas que podem vir a transformar-se no NC.

De tal premissa podemos compreender que diferentes momentos históricos produzem diferentes representações. Nesse sentido, sabemos que ao longo da história, o papel social da mulher vem sofrendo alterações que respingam na construção da identidade profissional da professora.

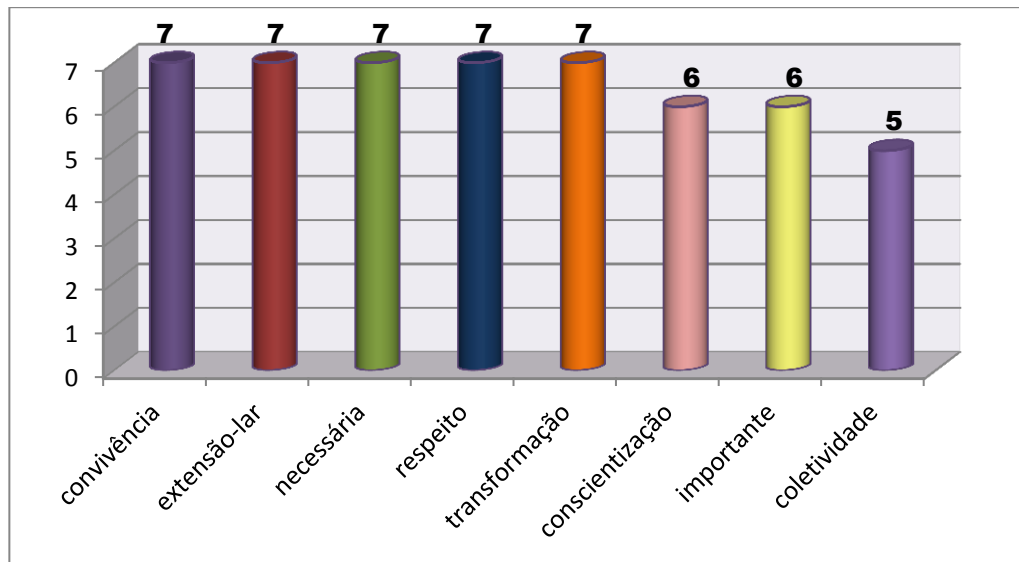
Como já elucidamos há uma grande diversidade de representações que se modificam e se constroem através dos tempos, sendo assim, a imagem de antiga e meiga professorinha vem sendo substituída pela imagem de educadora afetiva e consciente de suas responsabilidades para com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais da criança, educadora que possuindo um maior grau de qualificação torna-se a especialista responsável pela organização e solidificação do processo pedagógico.

Outro fator que pode ser considerado é o aumento de professores do sexo masculino nas séries iniciais, acreditamos que a representação de que essa profissão é estreitamente feminina está sofrendo mudanças, dessa maneira ocorre uma procura e uma entrada um pouco maior de profissionais do gênero masculino no ambiente escolar, ainda de forma tímida e escassa, mas

conforme o passar dos tempos, poderá apresentar um aumento significativo e, logo, uma transformação nesta representação social tão intrínseca em diversos grupos.

Apresentamos o gráfico, para melhor visualização, das palavras que foram evocadas no terceiro quadrante:

Gráfico 4 – Gráfico referente às palavras do 3º quadrante - elemento periférico.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Compreendemos como possíveis elementos periféricos o último grupo, no quadrante inferior direito, onde estão os elementos mais distantes do núcleo central aparecendo as palavras (5): divertimento, integração, responsabilidade, troca-conhecimento e alegria, (6): desenvolvimento e participação.

Com o menor número de evocações (5) destacamos as palavras divertimento e alegria, relatando toda trama de significados que marcam o contexto em sala de aula de uma escola de educação para séries iniciais, associando conteúdos escolares a conteúdos de vida, misturando desejos (alegria, divertimento) às necessidades (lógica dos conteúdos científicos).

Para os professores pesquisados, na escola é necessário que haja responsabilidade. Temos que pensar em uma responsabilidade, especialmente, na formação do docente, pois de acordo com Nóvoa (2009, p.3) “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”, isso quer dizer que é preciso repensar e continuar a agir em prol de uma formação de qualidade e continuada.

No que se refere à palavra desenvolvimento, acreditamos que a referência não é apenas para o desenvolvimento do educando, como também do educador. Na escola é possível alcançar o desenvolvimento social, científico e profissional a partir dos métodos pedagógicos

apropriados a *integração* e *participação* entre a equipe escolar (alunos, professores, servidores, gestores, e os demais), a família e a sociedade.

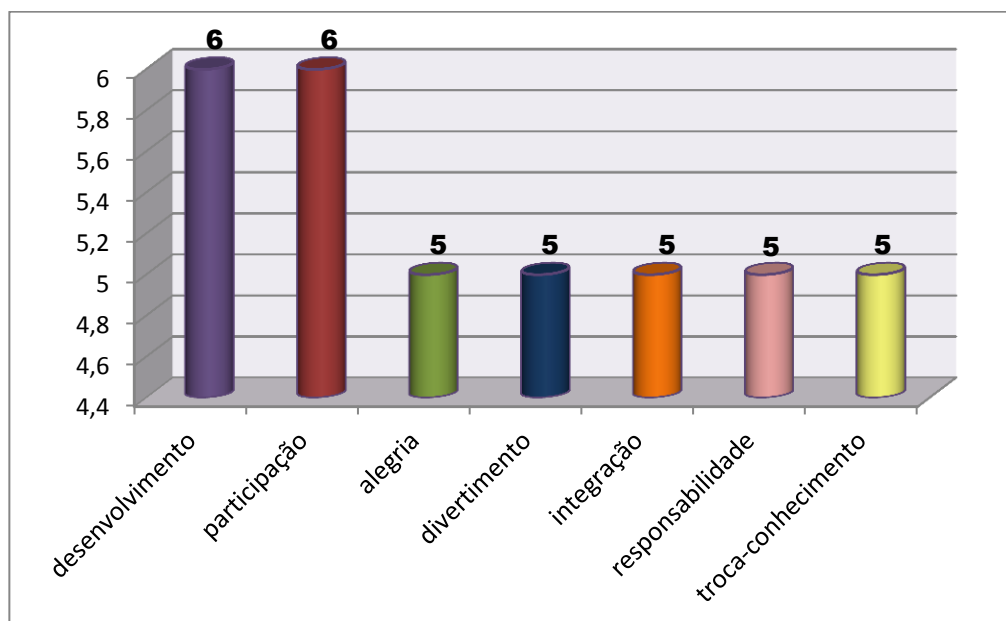
Sabemos o quão relevantes são as relações familiares no desenvolvimento e também na aprendizagem da criança, possuir uma relação familiar estável e em harmonia que se preocupe com o ambiente escolar é um fator primordial que irá fornecer subsídios fundamentais para que o sujeito consiga adquirir um melhor rendimento tanto escolar como social, já que é através dela que a criança realiza as aprendizagens básicas necessárias à vida em sociedade. Há também uma enorme e crescente necessidade em compreender a importância de uma verdadeira integração entre profissionais da educação e família para poder intervir e agir no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A palavra *troca-conhecimento* se assemelha muito a *troca-experiências*, pois o conhecimento advém das experiências, por sua vez, as experiências resultam em conhecimento, e vice-versa.

Os elementos periféricos do quarto quadrante, apesar de serem as palavras mais afastadas do núcleo central, aproximam-se da prática possível e talvez até desejável, rompendo com a ideia de professora enquanto mera executora da racionalidade técnica. Construindo assim, a escola da convivência que gera *desenvolvimento*, *integração*, *participação*, *responsabilidade*, *troca de conhecimento*, entre outros, e que pode ser considerada uma extensão de lar no sentido de transição para construção de sua autonomia.

Segue o gráfico referente ao último quadrante do sistema periférico:

Gráfico 5 – Gráfico referente às palavras do 4º quadrante - sistema periférico.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Esses elementos representados no núcleo periférico nos oferecem pistas sobre a ordem factual da representação social na perspectiva dos professores de escolas, públicas e particulares de educação infantil do DF, quais sejam: percebemos que no 3º e 4º quadrantes existem palavras que revelam um processo de decifração de como funciona a escola na prática, a lógica do dia-a-dia escolar.

Nas explicações de Flament (2001) a periferia serve de para-choque entre a realidade que a questiona e um NC que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos que assim asseguram a estabilidade relativa da representação, esses esquemas permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador que é o núcleo central.

Percebemos que, basicamente, todas as palavras evocadas nos quadrantes fornecidos pelo programa Evoc se assemelham ou estão presentes nas funções pertinentes à escola, relacionando-se também com as atribuições dadas aos professores do ensino fundamental (através das leis, parâmetros, pareceres, entre outros), integrando assim e reforçando o papel da escola e as práticas pedagógicas como foram apresentadas no referencial teórico.

Entendemos ainda, perante o apresentado, que a escola enquanto instituição da sociedade não existe em si, mas constitui seu sentido com base na dimensão simbólica construída por seus diversos atores sociais, no caso do presente estudo, os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a construção de uma conclusão é comum em muitos escritos, contudo, no atual estudo não temos a pretensão de colocar um marco definitivo no trânsito sobre as representações sociais da escola na perspectiva dos professores sujeitos da presente pesquisa, ao contrário, revendo o que foi escrito é possível entender que há ainda várias lacunas e conflitos de ideias que devem ser posteriormente explorados. Esse estudo pretende ser uma pequena contribuição para área das representações sociais sobre a escola, ressaltando o sentido processual e histórico das RS.

Esse trabalho proporcionou uma interessante reflexão acerca das representações sociais dos professores em relação à escola. Os objetivos, geral e específicos, inicialmente demarcados foram atingidos durante a pesquisa e no decorrer dos capítulos.

Na construção da parte teórica foi possível pensar, de modo aprofundado, as características que envolvem a formação e origem de uma representação social, suas principais funções e conceitos. Também conseguimos compreender melhor o surgimento das escolas, suas funções, bem como as dos principais sujeitos envolvidos nesta pesquisa: os professores, o que muito contribuiu para um melhor entendimento sobre as suas atribuições de acordo com a LDB.

Temos em resposta à análise dos dados tratados pelo programa EVOC, os elementos que constituem o NC da representação de escola na concepção dos professores de 1º ao 5º ano das escolas públicas e particulares do DF: aprendizagem, socialização, conhecimento, educação, formação, interação, fundamental e futuro, termos que nos autoriza a entender que a escola ocupa no discurso dos professores o lugar de aprendizado, transmissor de conhecimento, que se traduz nas premissas que de certo já escutamos: ‘estudar para ser alguém na vida, para constituir um novo futuro’, tais falas aproximam-se de um conteúdo conhecido como “verdades ideologicamente construídas, crenças ingenuamente partilhadas que, contrariamente, engendram um contra-saber: um saber que afirma o estudo como um instrumento de potencialização” (PÉREZ, 2003, s.p.), é sob esse contra-saber que se alicerçam as representações sociais dos professores da presente pesquisa: a escola, apesar das dificuldades enfrentadas, ainda é um local de construção e favorecimento de dias melhores, possibilitando condições de ascensão social.

Também encontramos fortemente a palavra socialização, já que a escola é um local favorável para o desenvolvimento de relações entre os sujeitos. Ela auxilia na construção da

identidade de ser e pertencer ao mundo, influenciando constantemente nos aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da pessoa.

Os elementos periféricos do atual estudo são acionados para realizar as adaptações necessárias à particularização de uma escola, de 1º ao 5º ano, e de um professor em termos concretos passíveis de serem imediatamente transmissíveis e compreensíveis. Assim, quase que como sinônimas das palavras evocadas no 1º quadrante - núcleo central e no 2º quadrante - elemento periférico, mas orientando-se a uma escola da ordem do real, numa concepção de escola prática, os professores evocam no 3º e 4º quadrantes vários elementos, tais como: necessária, importante, respeito, conscientização, transformação, participação, integração, desenvolvimento, divertimento e alegria.

O estudo nos faz crer que a representação social sobre escola, na perspectiva do grupo de professores estudados, é permeada por uma ideologia dominante que a entende como detentora do saber científico (aprendizado), naturalmente boa, considerada como um passaporte para o futuro melhor. Também observamos a ampliação dos papéis e funções atribuídos ao espaço escolar e, logo, aos professores.

Especificamente em relação à escola de 1º ao 5º ano do ensino fundamental existe uma objetivação, uma transposição do conceito dessa escola para a imagem de “extensão de lar” que guarda estreita relação com as “tendências femininas naturais” à profissão, atribuindo um conteúdo sexista à profissão docente, ancorando um sentido maternal. Esse fator também pode ser verificado na grande quantidade de mulheres (88%) pesquisadas em relação aos homens (12%).

Podemos analisar ainda, através dos resultados obtidos, que a escola é vista pelos professores como um lugar fundamental para interação, onde demonstram uma preocupação em percebê-la como um ambiente propício de constante cidadania, coletividade e convivência.

Dessa forma, entendemos que a escola deve ser um cenário de uma instituição capaz de refletir coletivamente o seu trabalho, mobilizando competências, oportunidades, esperança, vontade e conhecimento, como uma instância social importante no processo pedagógico, mas também como um exemplo de responsabilidade, respeito e compromisso.

Enfatizamos a importância do estudo da Teoria das Representações Sociais para área de educação, através dele podemos compreender o espaço escolar e como ele é pensado e representado pela sociedade. As discursões de temáticas relacionadas à escola, como a realizada nesta pesquisa, são fundamentais para interpretar o mundo, facilitar a comunicação, orientar as ações, condutas e comportamentos, possibilitando assim a realização de mudanças

significativas nesse contexto, uma vez que, nas palavras de Abric (1998, p.28), “a representação é um guia para as ações sociais”.

Ousamos afirmar que é trabalhando e aprofundando tais representações que podemos criar e aumentar gradativamente novos espaços de luta dentro da escola, bem como gerar novos espaços de sensibilização acerca do tema escola da ordem do real junto aos atuais e futuros professores. Esperamos que este trabalho possa auxiliar, contribuindo para pesquisas futuras nesta área, na busca de uma escola cada vez mais eficaz e eficiente.

E para fechar nossa rodada de reflexões, voltamos às ideias de Alevato (1999) que nos ensina que os fenômenos estão sempre em reconstrução na vida social, os indivíduos se constituem nas relações sociais de maneira dinâmica a partir de aspectos históricos e sociais, possibilitando a modificação e transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor.

TERCEIRA PARTE

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Considerarei estes quatro anos fundamentais para o meu aprendizado, não somente como uma futura profissional, mas também para o meu crescimento como cidadã. Adorei várias disciplinas, que poderia cursá-las mais de uma vez, principalmente as matérias voltadas para a educação especial e psicologia. Achei os estágios obrigatórios muito relevantes para a minha formação, pois contribuíram com uma visão para além da universidade. Encontrei verdadeiros mestres durante minha jornada na UnB.

Apesar da graduação em pedagogia ter sido um grande feito na minha vida, pretendo outra graduação em um curso bastante diferente, a medicina veterinária. Há também duas outras possibilidades, uma com certa proximidade que é a graduação em biologia e a outra em zootecnia, provavelmente tentarei pelo novo sistema do ENEM.

Como já mencionei, ingressei no curso de pedagogia com um propósito de me graduar e tentar outra formação, apesar disso já fui convocada para assumir o cargo de professor temporário na Secretaria de Educação do DF, mas não pude assumir devido a falta do certificado de conclusão do curso.

Tenho como ideal ser servidora pública, sobretudo pela estabilidade que a profissão possui, caso eu permaneça em Brasília, espero assumir o cargo de professor temporário e tentarei o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal para ser professora efetiva, como outros concursos dentro e fora da área da educação. Poderei também realizar uma pós e o mestrado na área da educação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S. E OLIVEIRA, D.C (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

_____. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALEVATO, H. M. R. Qualidade: Um Mito Pós-Moderno. In: Rangel Mary (org.). **Representação Social e Educação**. São Paulo: Papyrus, 1999.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (orgs.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

ALMEIDA, Leda Maria de; SANTOS, Maria de Fatima de Souza (orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Pernambuco: Editora Universitária, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. São Paulo, Puc-SP. Revista Psicologia da Educação, v.14/15, n.1, p.17-37, 2002.

_____. **Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez., 2007.

ARRUDA, Ângela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: _____ (Org.). **Representando a alteridade**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 17-46, 1998.

_____. Subjetividade, Mudanças e Representações Sociais. In: FURTADO, Odair e GONZÁLEZ, Rey (Orgs.). **Por Uma Epistemologia da Subjetividade: Um Debate Entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria Das Representações Sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1997.

BARCELLOS, Priscila Andrade de Oliveira *et al.* **As representações sociais dos professores e alunos da escola municipal Karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o manguezal**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 213-222, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil: Seção que pactua a educação como direito de todos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: maio de 2013.

BOURDIEU, P. **A Reprodução. Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino**. R.J: Francisco Alves, 1975.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível.** Psicologia, vol.7, n.1, p. 29-38, 2006.

COSTA, Cleusa Vieira da. **Representações Sociais sobre a Educação Infantil – As vozes das Professoras.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação.** Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista: UESB, 2004

DOISE, W. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

DOTTA, T. Leanete. **Representações Sociais do Ser Professor.** São Paulo: Editora Alínea, 2006.

EIZIRIK, Marisa Faermann. (Re) Pensando a Representação de Escola: Um olhar Epistemológico. In: RANGEL, Mary (Org.) **Representação Social e Educação.** São Paulo: Papyrus, 1999.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola invisível: jogos de poder/saber/verdade.** Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ENS, R. T. Pesquisa na formação e inserção profissional de futuros professores segundo alunos de graduação e professores formadores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis.** Curitiba: Champagnat, p. 119-134, 2007.

FERNANDES, Jovelaine Lopes Galvão. **Educação e Cidadania em Paulo Freire.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 155-172, 2001.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, Memnon, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUJITA, Luiz. **Qual foi a primeira escola?** Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cultura/conteudo_289910.shtml>. Acesso em: maio de 2013.

FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

_____. **As representações sociais no campo educativo.** Educar, p. 231-252, 2002.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; LIMA, Rita de Cássia Pereira. **Representações sociais e identidade social da escola.** In: **Sujeito, escola e representações.** São Paulo: Editora Insular, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à Pesquisa Científica.** 5ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

ILANUD. **O direito à educação: garantias legais.** Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/3a22e51d-b52d-4599-8611-102170b41205/Default.aspx>>. Acesso em: abril de 2013.

JODELET, Denise. **As representações sociais;** tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.S.S., SHIMIZU, A.M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-56, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas.** Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. UFPR, 2001. Acesso em: maio de 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Antônio Bosco de. **Gestão Democrática ou Democratização da Gestão: Elementos para o início do debate.** Semana de Pedagogia (III: 2001, outubro, 21 a 31) Coletânea: UNIPAR, 2001.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação.** São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LOURO, G. L. **Prendas e Antiprendas: Uma Escola de Mulheres.** Ed. Porto Alegre: UFRS, 1987.

LUKA. **Histórico das Escolas: do mundo antigo até o Brasil.** Disponível em: <<http://luizvarella.blogspot.com.br/2009/05/historico-das-escolas-do-mundo-antigo.html>> Acesso em: maio de 2013.

MARTÍNEZ, A. Mitjans. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. In: BOCK, A. M. M. (Org.). **Psicologia e Compromisso social.** São Paulo: Cortez, p. 143-160, 2003.

MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MIRANDA, Marília G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 5ª ed, p.129-143, 2006.

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

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PARANÁ, Colégio Estadual São Cristóvão do. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual São Cristóvão/PR.** Construído no ano de 2008. Disponível em: <<http://www.mfnpsaocristovao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/1444/11/arquivos/File/Projeto%20Politico%20Pedagogico.pdf>>. Acesso em: maio de 2013.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; **Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** (Módulo 1) Brasília: Consed, 2009.

PÉREZ, V.L.C. **Professoras Alfabetizadoras Histórias Plurais, Práticas Singulares.** Rio de Janeiro: DPe A editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo, SP: Thomson/Pioneira, 2002.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANT'ANNA, Hugo Cristo. **OpenEVOC: Um programa de apoio à pesquisa em representações sociais.** Espírito Santo: Psicologia Social: Desafios Contemporâneos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo v.40, 1991.

SETTON, M. G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.107-116, jan./jun. 2002.

SOARES, Norma P. Lopes. **Representações Sociais de Trabalho Docente**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.12/GT_12_04_2010.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. (coord.). Psicologia Social. In: VALA, Jorge. **Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª Ed., Cap. XIV, p. 457-502, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

VYON, R. *La Communication Verbale: Analyse des Interactions*. Paris: Hachette, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

UGGIONI, Juliana da Silva. **Representações Sociais de saberes docentes: construção da profissionalidade**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6053_2903.pdf> Acesso em: junho de 2013.

APÊNDICES

A – Questionário de Livre Associação

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – GRUPPE – PROJETO III

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema ESCOLA. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre o tema pesquisado. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar.

Escola: _____ Série(s) que leciona: _____
Tipo de escola: pública particular

I) Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo:

1) Rapidamente escreva 6 (seis) palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase: **(ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)**

Para mim a ESCOLA é...

1)
2)
3)
4)
5)
6)

2) Agora, entre as 6 (seis) palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as 3 (três) que você considera como mais importantes:

1ª. mais importante: _____

2ª. mais importante: _____

3ª. mais importante: _____

3) Dê o significado da palavra e/ ou frase que você apontou como sendo a mais importante e, classificada em primeiro lugar:

I) Dados pessoais

Data de nascimento: _____ Sexo: Feminino Masculino

Estado Civil: _____ Filhos: Sim Não Quantos: _____ Religião: _____

II) Formação Acadêmica:

Ensino médio: Magistério ou outro? _____

Ensino superior: não sim Qual Curso: _____

Especialização na área: sim não Qual? _____

Tempo de atuação nesta escola: _____

B – Termo

Universidade de Brasília – UnB

1.1 Faculdade de Educação - FE

1.2 Departamento de Métodos e Técnicas - MTC

Coordenadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

2 TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto intitulado - Representações Sociais da Escola - desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pela Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (61) 3307-2130 ramal 160 ou e-mail teresacristina@unb.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é entender *as representações sociais dos professores nas escolas*. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas exclusivamente para fins acadêmicos. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de respostas qualitativas [advinda do instrumento de pesquisa criado pelo GRUPPE] e que só serão feitas a partir da assinatura desse termo consentido. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelos pesquisadores do GRUPPE e seus orientadores e coordenadores.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos de qualquer natureza.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento, que é livre e que visa unicamente a pesquisa acadêmica, conforme protocolos éticos supracitados.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____ CPF _____

C – Rangmot (espelho dos questionários rodados no programa EVOC)

ENSEMBLE DES MOTS (tradução: TODAS AS PALAVRAS)

	FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *	RANGS	
aceitação	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
acolhedora	: 3: 0* 0* 1* 2*		
adquirir-conhecimento-transformação	: 1: 0* 0* 0* 1*		
afeto	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*		
alegre	: 2: 0* 0* 0* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*
alegria	: 5: 1* 1* 1* 0* 0*	rangs 6 ... 15	2* moyenne : 3.60
alunos-descompromissados	: 1: 0* 0* 1*		
ambiente-profissional	: 1: 1*		
ambiente-trabalho	: 2: 2*		
amizade	: 4: 0* 1* 1* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*
amor	: 4: 0* 2* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	2*
animada	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*		
apoio	: 1: 1*		
aprender-brincando	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*		
aprender-conviver	: 1: 1*		
aprendizado-constante	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
aprendizado-mútuo	: 1: 1*		
aprendizagem	: 44: 10* 7* 6* 9* 8*	rangs 6 ... 15	4* moyenne : 3.23
aprendizagem-ensino	: 1: 0* 1*		
aprendizagem-significativa	: 2: 2*		
ascensão-social	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
ascensão-social-profissional	: 1: 0* 1*		
atrativo	: 1: 0* 0* 0* 1*		
atualização	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*		
autoestima	: 1: 0* 0* 0* 1*		
avanço	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*		
ação-reflexão	: 1: 0* 0* 0* 1*		
base	: 3: 1* 1* 1*		
benefícios	: 2: 0* 0* 0* 1* 0*	rangs 6 ... 15	1*
boa	: 2: 0* 0* 0* 1* 1*		
busca-melhor-vida	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
caminho-sucesso	: 1: 1*		
cansativa	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
cenário-ideias	: 1: 0* 1*		
cheia	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*
cidadania	: 8: 1* 1* 1* 2* 2*	rangs 6 ... 15	1* moyenne : 3.75

cidadãos-críticos	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
coletividade	: 5: 1* 0* 2* 0* 2*	moyenne : 3.40		
começo	: 1: 0* 1*			
companheirismo	: 2: 0* 0* 0* 2*			
compartilha-conhecimento	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
compartilhar	: 1: 0* 0* 1*			
compartilhar-experiências	: 1: 0* 0* 1*			
complemento	: 1: 0* 0* 1*			
complexa	: 2: 1* 0* 0* 0* 1*			
compreensão	: 1: 0* 0* 0* 1*			
comprometer-compreender	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
compromisso	: 3: 0* 1* 0* 1* 1*			
comunicação	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
comunidade	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
conhecimento	: 21: 6* 6* 4* 3* 1*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 2.52
conhecimento-humanidade	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
conscientização	: 6: 1* 1* 2* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 3.33
conservada	: 1: 0* 0* 0* 1*			
construção	: 2: 1* 0* 1*			
construção-conhecimento	: 4: 0* 1* 3*			
construção-social	: 1: 0* 0* 0* 1*			
continuação-família	: 1: 0* 1*			
contribuição-social	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
convivência	: 7: 1* 1* 3* 2*	moyenne : 2.86		
cooperação	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
corpo-mente	: 1: 0* 1*			
cosquista	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
crescimento	: 3: 0* 1* 0* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	
crescimento-intelectual	: 1: 0* 0* 1*			
crescimento-mútuo	: 1: 0* 0* 1*			
crescimento-social	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
crianças- ficam	: 1: 0* 0* 0* 1*			
criatividade	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
cultura	: 3: 0* 0* 1* 2*			
decisão-futuro	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
desafio	: 3: 1* 1* 0* 0* 1*			
descobertas-experiências	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
descobrimto	: 4: 1* 1* 0* 1* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
desenvolver-valores	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
desenvolvimento	: 6: 1* 1* 2* 0* 0*	rangs 6 ... 15	2*	moyenne : 3.50

desenvolvimento-cognitivo : 2: 0* 0* 0* 2*
 desenvolvimento-potencialidade : 1: 0* 1*
 desenvolvimento-professor-aluno : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 despertadora-habilidades : 1: 0* 1*
 despertar-vida : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 desvalorizada : 1: 0* 0* 0* 1*
 diagnóstico-problema : 1: 0* 0* 1*
 diferença : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 dinâmica : 4: 0* 0* 0* 3* 0* rangs 6 ... 15 1*
 direito : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 disciplina : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 diversificada : 2: 0* 0* 1* 0* 1*
 divertimento : 5: 0* 0* 0* 2* 3* moyenne : 4.60
 doação : 2: 1* 0* 0* 0* 1*
 educação : 14: 4* 3* 4* 1* 1* rangs 6 ... 15 1* moyenne : 2.64
 elo : 1: 1*
 emoção : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 empresa : 1: 0* 0* 1*
 ensino : 4: 1* 1* 1* 0* 1*
 ensino-aprendizagem : 3: 1* 1* 1*
 ensino-valores : 1: 0* 0* 0* 1*
 envolvimento : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 equilíbrio-sociedade : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 escola : 1: 1*
 escolha : 1: 0* 1*
 espaço-saber : 1: 1*
 espaço-trocas : 1: 0* 1*
 especial : 2: 1* 0* 0* 1*
 esperança : 3: 0* 0* 3*
 esperança-futuro : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 estratégia : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 estruturação-futura : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 estudo : 2: 0* 0* 1* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 evolução : 1: 0* 0* 0* 1*
 experiência : 2: 0* 0* 1* 0* 1*
 expressiva : 1: 0* 0* 0* 1*
 expressão-sociedade : 1: 0* 0* 1*
 extensão-lar : 7: 3* 1* 1* 1* 0* rangs 6 ... 15 1* moyenne : 2.57
 falta-investimento : 1: 0* 0* 0* 1*
 família-sociedade : 1: 0* 0* 0* 1*

família	: 4: 1* 0* 1* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	
família-interessa	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
família-sociedade	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
fazer-amigos	: 2: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	2*	
flexibilidade	: 1: 0* 1*			
fonte-pesquisas	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
forma-cidadãos	: 1: 0* 0* 1*			
formadora-caráter	: 2: 1* 0* 0* 1*			
formadora-cidadãos-críticos	: 2: 0* 1* 1*			
formadora-opinião	: 1: 0* 0* 0* 1*			
formadora-sujeitos-conscientes	: 2: 0* 0* 1* 1*			
formação	: 14: 3* 6* 4* 0* 1*	moyenne :	2.29	
formação-continuada	: 2: 0* 0* 1* 0* 1*			
fundamental	: 12: 6* 3* 1* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 2.17
fundamento	: 1: 0* 0* 0* 1*			
futuro	: 9: 3* 4* 1* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 2.22
fábrica-sonhos	: 1: 1*			
físico-pedagógico-administrativa	: 1: 0* 1*			
ideal-vida	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
ideias-multiplicam	: 1: 1*			
ideologia	: 1: 1*			
igualdade	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
importante	: 6: 3* 0* 1* 1* 1*	moyenne :	2.50	
importante-vida	: 1: 0* 0* 0* 1*			
inclusão	: 4: 2* 0* 0* 1* 1*			
indivíduo-sociedade	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
influenciar-conceitos	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
informação	: 2: 0* 1* 1*			
instituição	: 1: 1*			
instrução	: 1: 0* 0* 0* 1*			
insubstituível	: 1: 1*			
integração	: 5: 0* 0* 1* 1* 3*	moyenne :	4.40	
integração-família-escola	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
interação	: 13: 4* 3* 1* 2* 1*	rangs 6 ... 15	2*	moyenne : 2.92
interação-professor-aluno	: 2: 0* 1* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
interdisciplinar	: 1: 0* 0* 1*			
interessante	: 2: 0* 0* 0* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	
interesse	: 2: 0* 0* 0* 0* 1*	rangs 6 ... 15	1*	
interrelação	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
liberdade-pensamento	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			

libertadora	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
linda	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
ludicidade	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
lugar-arte	: 1: 0* 0* 0* 1*			
lúdico	: 1: 0* 0* 1*			
mediação	: 1: 0* 1*			
melhores-lugares-do-mundo	: 1: 0* 0* 0* 1*			
motivadora	: 2: 0* 0* 0* 1* 1*			
movimento	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
mudança-paradigma	: 1: 0* 0* 1*			
mudança-social	: 1: 1*			
mudanças-indivíduos	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
multicultural	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
multirracial	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
música	: 1: 0* 0* 0* 1*			
necessita-melhorar	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
necessária	: 7: 2* 2* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	3*	moyenne : 3.43
não-existe-ideal	: 1: 0* 0* 0* 1*			
obrigação-Estado	: 2: 1* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
obrigação-familia	: 1: 0* 1*			
oportunidade	: 4: 0* 0* 1* 3*			
organismo-vivo	: 1: 0* 0* 0* 1*			
organizada	: 1: 1*			
participação	: 6: 0* 2* 1* 1* 1*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 3.67
participação-comunidade	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
participação-social	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
partilha	: 1: 0* 1*			
persistência	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
pesquisadora	: 1: 0* 0* 1*			
peessoas-fazem	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
política	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
praticar-valores	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
prazer	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
preocupação	: 1: 0* 0* 1*			
primeiros-passos	: 1: 0* 0* 0* 1*			
proatividade	: 1: 0* 0* 1*			
problemática	: 1: 0* 1*			
professor-aluno	: 2: 0* 0* 2*			
profissionais-desinteressados	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
profissionais-mal-formados	: 1: 0* 1*			

profissional	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
projetos-leitura	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
qualidade-equidade	: 1: 0* 0* 1*			
qualificação	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
querer-bem-educando	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
querer-saber-mais	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
realidade-mundo	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
realização	: 2: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	2*	
recomeço	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
recurso-família	: 1: 0* 0* 0* 1*			
referência	: 1: 1*			
refúgio-aluno	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
relações	: 3: 0* 0* 2* 0* 1*			
renovação	: 1: 1*			
respeito	: 7: 1* 1* 1* 3* 1*	moyenne :	3.29	
responsabilidade	: 5: 1* 0* 1* 1* 1*	rangs 6 ... 15	1*	moyenne : 3.80
saber	: 2: 0* 1* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
satisfação	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
senso-crítico	: 1: 0* 0* 0* 1*			
sim	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
sistematização-saber	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
socialização	: 25: 1* 10* 3* 4* 5*	rangs 6 ... 15	2*	moyenne : 3.32
sociedade	: 3: 0* 1* 1* 0* 1*			
solidariedade	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
sucesso	: 1: 0* 0* 1*			
superação	: 1: 0* 0* 0* 1*			
tolerância	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
trabalho	: 4: 0* 1* 0* 2* 1*			
trabalho-cansativo	: 1: 1*			
trabalho-gratificante	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
transformação-mudança	: 1: 0* 1*			
transformação	: 7: 1* 1* 2* 2* 1*	moyenne :	3.14	
transformação-saber	: 1: 0* 0* 0* 1*			
troca	: 6: 3* 0* 2* 0* 1*	moyenne :	2.33	
troca-conhecimento	: 5: 0* 2* 0* 1* 2*	moyenne :	3.60	
troca-experiência	: 8: 0* 1* 1* 3* 3*	moyenne :	4.00	
troca-saberes	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*			
união-docentes-discentes	: 1: 0* 0* 0* 0* 0*	rangs 6 ... 15	1*	
valores	: 2: 0* 0* 1* 1*			
valorização	: 1: 0* 1*			

valorização-aluno : 1: 1*
 valorização-professor : 1: 0* 1*
 vezes-ultrapassada : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 vida : 1: 0* 0* 0* 1*
 vida-ativa : 1: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 1*
 viver-sociedade : 1: 0* 0* 0* 0* 1*
 vivência : 3: 0* 0* 2* 0* 1*
 ética : 3: 0* 0* 0* 0* 0* rangs 6 ... 15 3*

DISTRIBUTION TOTALE : 564 : 94* 94* 94* 94* 94*
 RANGS 6 ... 15 94* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 244

Nombre total de mots cites : 564

moyenne generale : 3.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	167	167	29.6 %	564	100.0 %
2 *	29	225	39.9 %	397	70.4 %
3 *	12	261	46.3 %	339	60.1 %
4 *	10	301	53.4 %	303	53.7 %
5 *	6	331	58.7 %	263	46.6 %
6 *	5	361	64.0 %	233	41.3 %
7 *	5	396	70.2 %	203	36.0 %
8 *	2	412	73.0 %	168	29.8 %
9 *	1	421	74.6 %	152	27.0 %
12 *	1	433	76.8 %	143	25.4 %
13 *	1	446	79.1 %	131	23.2 %
14 *	2	474	84.0 %	118	20.9 %
21 *	1	495	87.8 %	90	16.0 %
25 *	1	520	92.2 %	69	12.2 %
44 *	1	564	100.0 %	44	7.8 %