

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O SENTIDO DE MODELO

SILVIO DUARTE DOMINGOS

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

CLARA CORRÊA DA COSTA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil /
Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as representações sociais de professores de Pedagogia sobre suas práticas pedagógicas. Norteada pela Teoria das Representações Sociais associada à Teoria da Argumentação, a pesquisa contou com a participação de dez professores de Pedagogia de uma universidade privada, na cidade de Petrópolis. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e induções de metáforas, e foram analisados segundo o Modelo da Estratégia Argumentativa. Os resultados mostram que as representações sociais dos sujeitos sobre suas práticas pedagógicas se objetivam em “modelo” e se ancoram na crença de que a vivência na Escola Básica fornece os requisitos necessários para ser um formador de professores. Conclui-se que os sujeitos representam suas práticas pedagógicas por uma perspectiva utilitarista.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Formação Docente. Prática Pedagógica. Professores de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Os professores e suas práticas pedagógicas têm sido temas centrais em diversas pesquisas brasileiras (FRANCO, 2016; DOMINGOS; CASTRO, 2018; GATTI *et al.*, 2019; FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021). Os estudos, em geral, visam contribuir para a compreensão sobre o trabalho docente, propondo, também, melhorias para a sua formação. A graduação em Pedagogia é o contexto deste estudo, e é a partir dela que os formadores de professores exercem suas práticas profissionais. Logo, mesmo que brevemente, torna-se relevante descrevê-la. Por ser um critério ao acesso à docência na Educação Básica, uma formação acessada, majoritariamente, por mulheres de classes populares, esse curso é cenário de lutas e de afirmação da mulher na sociedade.

Considerando-se o censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o curso de Pedagogia é o segundo maior no Brasil, em número de estudantes, com 815.959 matrículas ativas, das quais 686.346 estão em Instituições de Ensino Superior – IES da rede privada, expressiva maioria que revela a magnitude do impacto social desse tipo de Instituição no país. Isso porque infere-se que muitos desses estudantes serão professores da Educação Básica, por onde, legalmente, todas as crianças brasileiras precisam passar. Ressalta-se ainda que, no que se refere aos docentes já atuantes nas escolas, 158.599 estão cursando o Ensino Superior, 70% deles em instituições privadas, sendo que 54% estão em universidades, dos quais 37% cursam Pedagogia (INEP, 2020). Apesar do compromisso das IES privadas frente ao desafio de formar os professores do

Brasil, nos cursos de Pedagogia brasileiros, em geral, ainda persiste a nítida separação entre teoria e prática, com um desequilíbrio que privilegia o componente teórico, em detrimento das vivências práticas.

Esta é uma dicotomia histórica, visto que, conforme apontado por Scheibe e Bazzo (2016), ela se inicia no Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que versava sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, instituída na Universidade do Brasil, constituindo a formação em Pedagogia. Esse curso buscava formar bacharéis e licenciados, sistematizando o esquema que ficou conhecido como “3 + 1”. Ao cursar três anos da parte com conteúdo comum, o estudante receberia o título de bacharel, tornando-se apto a um cargo de técnico educacional. O professorando tornar-se-ia licenciado, apto ao Ensino Normal, após um ano a mais de dedicação às disciplinas pedagógicas. O modelo “3+1” inspirou a criação dos demais cursos de licenciatura, como um adendo dos bacharelados, instaurando-se, dessa maneira, a dicotômica relação entre teoria e prática.

Mesmo depois de significativos avanços legais no tocante à Educação, a prática ainda recebe menor enfoque do que a teoria na formação em Pedagogia, permanecendo, mesmo que de maneira implícita, o esquema “3+1”. Para Sacristán (1995) e Libâneo (2002), o professor é central na formação de seu aluno. Então, diante desses desafios, os professores de Pedagogia e suas práticas pedagógicas podem impactar positivamente a preparação dos futuros professores da Educação Básica. Assim sendo, Libâneo (2002) explica que a qualidade da formação do aluno depende da qualidade da preparação de seus professores, havendo, portanto, uma relação em cadeia.

Mesmo quando individuais, as práticas pedagógicas respondem a demandas coletivas e organizacionais (SACRISTÁN, 1995). Por isso, pesquisadores como Franco (2016) e Ferraz, Ferreira e Nova (2021) entendem que elas são práticas sociais. Sendo assim, elas podem ser estudadas a partir de um nível grupal, e não individual. Logo, parece viável contar com o apoio da Psicossociologia.

A Psicologia Social, notadamente a Teoria das Representações Sociais – TRS, elaborada por Moscovici ([1978] 2012), entende que as práticas são alicerçadas nas representações que os grupos elaboram sobre um dado objeto. Moscovici (2012) é precursor na exploração do tema, e considera que tais representações são um conjunto de saberes formulados e compartilhados pelos sujeitos para orientar as suas ações.

Então, entre as diversas práticas profissionais exercidas no cenário da formação em Pedagogia, como os formadores representam o próprio trabalho? Diante desse problema, foi objetivo do estudo aqui apresentado conhecer as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia elaboram sobre suas práticas pedagógicas. Para atingi-lo, lançou-se mão de um referencial teórico-metodológico apropriado à investigação psicossocial, conforme apresentado nas próximas seções.

ARTICULANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

No âmbito da Psicologia Social, Serge Moscovici ([1978] 2012) formula o conceito de representações sociais – RS, que são teorias construídas coletivamente pelo senso comum, referenciando as ações dos sujeitos nos meios em que se engajam

coletivamente. Outros cientistas se alinham à formulação seminal de Moscovici (2012), desenvolvendo abordagens próprias. Contudo, uma de suas principais colaboradoras foi Denise Jodelet, com ativa participação no desenvolvimento subsequente da Teoria.

Para a autora, as representações sociais compõem uma modalidade de conhecimento forjado e compartilhado em nível social, que concorrem a um objetivo funcional, construindo uma realidade comum a um dado grupo (JODELET, 2002). Essa realidade comungada permite que os sujeitos ajam diante dos fenômenos que os interpelam no seu cotidiano. Assim, as RS são constituídas por opiniões, valores, crenças, imagens e atitudes.

Este trabalho foi desenvolvido a partir da abordagem processual (JODELET, 2002). A abordagem processual apresenta-se como uma estratégia para o estudo das RS que permite inferir as relações entre práticas sociais e representações. “Na perspectiva iniciada por Jodelet, não se pode falar propriamente de um método, menos ainda de um modelo” (CAMPOS, 2017, p. 784). Por isso, busca-se, a partir dos contextos dos grupos, elementos que expressem as RS. Essa vertente de investigação ampara-se nas comunicações dos sujeitos, pois entende que indícios de RS podem estar inscritos nas linguagens e nas práticas comunicativas. Por se preocupar com a sociogênese das RS, essa vertente busca descrever os processos de ancoragem e objetivação.

Ambos são processos geradores das RS, mas não somente. Campos (2017), por exemplo, defende que a ancoragem também atua na manutenção das representações. Na forja de uma RS, a objetivação e a ancoragem atuam simultaneamente. Contudo, nas pesquisas em RS esses processos são apresentados separadamente, para que haja o entendimento das etapas cognitivas do grupo, para a forja da representação. Essa descrição em separado possibilita o estudo das RS (MOSCOVICI, 2012). Portanto, a divisão nessas duas fases ajuda na descrição desses processos.

A objetivação permite a apreensão de um novo objeto social, que concretiza um novo saber, outrora fluido, difuso e desorganizado. Para Moscovici (2012), nessa fase, o grupo torna material e comunicável a nova informação. Ela é assim transformada em algo inteligível, passível à pronta comunicação. Já a ancoragem ocorre de forma complementar e simultânea à objetivação (JODELET, 2002). Esse processo se dá quando um novo objeto social deve ser assimilado a um rol de elementos já considerados conhecidos e familiarizados para um grupo. Ele ocorre a partir da conexão entre algo novo e, portanto, desafiador, e algo antigo e considerado confiável. A ancoragem também pode ser descrita como um “enraizamento”, em que a nova informação cria vínculos com outras, já constituídas na consciência social. Nesse sentido, a ancoragem gera modificações tanto no novo objeto representado como naqueles preexistentes (CAMPOS, 2017).

As RS são conjuntos de saberes organizados, que impactam e também são impactados pelas práticas sociais. São forjadas e compartilhadas socialmente, por meio das comunicações, tendo como objetivo fornecer condições para as pessoas lidarem com os fenômenos impostos pelo cotidiano. Para Moscovici (2012), as RS permitem às pessoas apreenderem valores e visões de mundo que são veiculados pelas comunicações no contexto público.

Considerando que as trocas comunicativas, independentemente da mídia, também são práticas sociais, os pesquisadores que se alinham à TRS buscam no campo da comunicação os materiais para suas investigações. Serge Moscovici (2012) entende

que as RS são construídas social e cognitivamente, na relação entre o indivíduo e seu grupo de pertença. Reconhece-se, de tal modo, a relevância da linguagem na elaboração social das representações, pois nas linguagens são formulados e transmitidos símbolos, que promovem a veiculação das informações intergrupais e intragrupos.

O discurso é, segundo o fundador da Teoria, o principal vetor de representações sociais (MOSCOVICI, 2012). Assim, os elementos presentes nas conversações organizam o pensamento do grupo, esquematizando as representações e estabelecendo relações entre elas e outros fenômenos do cotidiano.

Em relação ao sujeito moscoviciano, pesquisas vêm sugerindo que a pressão que sofrem à interferência, no âmbito social, se dá pela situação retórica (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010; CASTRO, 2016). Em relação à arte retórica e ao seu estudo, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1992] 2014) apontam que é possível se chegar aos argumentos construídos por um orador para amparar as teses que formula, possibilitando ao analista avaliar as condições da oratória. Para isso, devem ser identificados na comunicação: a) os acordos; b) os argumentos; e c) as teses do orador.

Conforme Jodelet (2002), as representações sociais são saberes elaborados e partilhados, visando à construção social da realidade. Assim, esta pesquisa busca evidenciar, pela análise retórica do discurso, os esquemas engendrados pelos sujeitos ao falarem sobre as suas práticas. Esse processo mostra os conteúdos das RS, bem como sua elaboração e compartilhamento no contexto social. Por buscar a adesão do outro ao seu ponto de vista, o sujeito fala a respeito de um objeto representado, com o apoio de estratégias retóricas (CASTRO, 2016). Desse modo, acredita-se que, a partir de uma análise argumentativa, obtém-se indícios das RS arroladas nos discursos grupais.

Para dar conta da análise do discurso retórico, sobre materiais argumentativos, Castro e Bolite-Frant (2011) sistematizaram o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA. Para tanto, as autoras se referenciaram da Teoria da Argumentação – TA, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Partindo do princípio de que as pessoas falam para persuadir o outro e que argumentam contra aquilo de que discordam, a análise segundo o MEA parte da localização de controvérsias nos discursos.

As controvérsias surgem nas inter-relações entre os indivíduos ou grupos e também quanto a questões de aspecto mais amplo, como políticas e temas que envolvem valores ou crenças em escala internacional. Mesmo quando simplesmente se concorda com algo, está se discordando de outras coisas, que negam aquele primeiro elemento. Assim, a afirmação, a negação, a negação da negação etc. podem expressar controvérsias.

O MEA destaca três modalidades de argumentos e os respectivos prováveis significados que produzem quanto ao auditório: a) são denominados quase-lógicos os argumentos com aspectos de raciocínios formais, pela valorização da lógica formal, eles gozam de prestígio no meio conversacional; b) os argumentos fundados sobre a estrutura do real buscam apoio na experiência cotidiana do auditório, parecem-se com explicações, provocando relações do tipo meio/fim, elemento/conjunto, causa/efeito, pessoa/qualidades; c) por fim, aqueles que fundam a estrutura do real são argumentos que forjam relações novas a partir de exemplos particulares, criando generalizações.

Para concluir, é preciso mencionar que todos os tipos argumentos mencionados procuram estabelecer contraposição (dissociação) ou solidariedade (ligação) entre noções, termos, ideias e práticas (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). A seguir, serão desdobradas as questões relacionadas à metodologia alinhadas à TA e à TRS, que possibilitaram a realização da pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), que buscou conhecer as RS de professores de Pedagogia sobre suas práticas profissionais. Alinhado à vertente processual da TRS, este estudo se propõe a conhecer e explicar os processos geradores das representações, denominados objetivação e ancoragem (JODELET, 2002). Como as RS são veiculadas pelas comunicações sociais, buscou-se analisar os discursos dos sujeitos, com o apoio do MEA, que é derivado da TA.

Participaram desta pesquisa dez docentes de um curso de Pedagogia de uma universidade privada, na cidade de Petrópolis. Desses, dois são homens e oito são mulheres, sendo sete mestres e três doutores. Os sujeitos têm formações variadas, como Letras, Artes Cênicas, Pedagogia, Educação Física, Biologia e Matemática, possuem entre cinco e quinze anos de experiência docente na graduação em Pedagogia e todos têm vivência profissional na Educação Básica.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas e induções de metáfora (LIMA; CAMPOS, 2020). Desse modo, manteve-se a articulação entre as teorias, conforme mencionado na seção anterior. As entrevistas deram acesso a um conjunto de saberes circunscritos nas comunicações e foram complementadas pela indução de metáfora, que é sugerida ao estudo de representações sociais, por condensar significados atribuídos pelos sujeitos a pensamentos abstratos, explicitando-os. Em virtude disso, a análise das metáforas permite a identificação dos processos geradores das representações (LIMA; CAMPOS, 2020).

As entrevistas foram feitas de maneira individual, com duração média de 40 minutos. Seguindo-se os procedimentos realizados em outras pesquisas sobre RS, no fim de cada entrevista, era feita a indução de metáforas, em que se perguntava: "Se seu trabalho fosse um animal, qual seria? Por quê?". Os áudios das falas gravadas foram transcritos e analisados um a um, e de maneira articulada às demais entrevistas, ao longo do período da coleta. Na análise da fala do nono entrevistado, percebeu-se que as respostas começaram a se repetir, gerando redundância. Foi feita a décima entrevista, que também foi analisada, ratificando a saturação nos dados (BAUER; GASKELL, 2015), encerrando-se, assim, a coleta.

Os dados coletados foram transcritos e submetidos ao MEA, possibilitando-se a análise discursiva, conforme os dez passos sugeridos por Castro e Bolite-Frant (2011): leitura aguçada das falas já transcritas; composição do *corpus* para a análise; identificação das controvérsias e seus respectivos motivos; enunciação das teses de quem falou; sinalização dos argumentos empregados na colocação das teses pelo orador; emprego dos tipos de análise sobre os argumentos; elaboração de esquemas; interpretação para averiguar a representatividade esquemática; procura pelas evidências da interpretação nas transcrições; e triangulação dos resultados da análise

junto a um grupo de pesquisa. Após esse percurso, chega-se às inferências, que sinalizarão as representações sociais do grupo pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os dados coletados, buscamos explicitar os processos argumentativos implícitos nos discursos dos entrevistados, identificando possíveis controvérsias, que nos permitiram verificar as teses por eles defendidas. A fim de não nos alongarmos demasiadamente, os resultados serão apresentados tendo como foco as inferências realizadas a partir do percurso metodológico trilhado, conforme detalhado anteriormente, uma vez que são tais inferências que nos permitem acessar as representações sociais dos professores participantes da pesquisa.

Convém destacar que o discurso dos sujeitos é dotado de ambiguidades. Por isso, ao apresentarmos as inferências com base nos discursos que permearam as entrevistas, apresentamos uma possibilidade, entre várias, de interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas.

As falas dos participantes evidenciaram duas principais teses sobre as próprias práticas profissionais: 1) Para ser professor de Pedagogia é preciso ter vivência na Escola Básica; 2) Ensina-se a ser professor com o exemplo. Ambas se encontram implícitas nos discursos e emergiram a partir da submissão do material transcrito ao MEA (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011), conforme descrito na seção anterior. A seguir, serão recuperados alguns segmentos de texto que evidenciam as inferências.

Inicialmente, destaca-se que os professores acreditam que ter “experiência prática atualizada na Educação Básica” seja relevante ao trabalho docente na graduação em Pedagogia. Para sustentarem a tese 1, lançam mão de diversos argumentos, por exemplo:

Me marcou muito a sensação de insegurança de quando eu me formei, ir para escola sem saber o que fazer lá, isso sempre me revoltou muito. Quantos anos, quantos professores, por que ninguém me ensinou o que eu tenho que fazer na escola. (P2, entrevista, 12 dez. 2016).

Você falar dessa experiência e uma experiência atualizada, na hora em que você está formando esse profissional para ele ir para lá (para a escola), eu acho talvez seja tudo que eu sonhei que eu tivesse para mim também, eu senti muita falta disso. (P5, entrevista, 15 dez. 2016).

Ao falar de seu ingresso na carreira docente, P2 destaca a insegurança sentida ao se deparar com a escola, relembra da revolta por não ter sido preparada por seus formadores para isso. Por sua vez, P5 parece corroborar o argumento de P2, destacando a relevância de se falar com seus alunos sobre sua vivência na escola. A experiência atualizada, para P5, parece ser subsídio considerável à prática na formação de novos professores.

Revela-se, assim, uma perspectiva utilitarista do trabalho que fazem e, por consequência, da formação docente. Para Lenoir (2016), a visão utilitarista da Educação a vincula aos interesses imediatos do aqui e do agora. Segundo o autor, essa concepção promove um processo de exclusão social, à medida em que inviabiliza a socialização humana. Portanto, quando relacionam suas práticas à exigência de uma “experiência atualizada”, os sujeitos da pesquisa exibem a concepção de um saber professoral pautado pela mera aplicação utilitária dos saberes que subsidiam suas práticas pedagógicas.

Com esses argumentos fundados na estrutura do real (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011), os professores consideram que seu saber calcado naquilo que entendem como realidade seja necessário para preparar os futuros profissionais. Nota-se o desejo de que seus alunos conheçam, de antemão, o que se passa na escola, para que não sejam surpreendidos e que não sofram o que eles próprios sofreram. O discurso dos participantes da pesquisa reforça o que vem sendo apontado na literatura sobre formação docente, no sentido de que, por si, os conteúdos curriculares não são suficientes para dar uma amostra da realidade da futura profissão aos estudantes (GATTI *et al.*, 2019). Assim, o elemento “experiência atualizada” ganha valor de referencial para a prática. Outro argumento que evidencia esse achado é:

Se o sujeito (professor da graduação) não tem a prática, para saber o que é uma primeira série, uma segunda, uma terceira, não tem competência para discutir isso com um sujeito que vai ser esse professor amanhã, eu tenho que ter vivido aquilo, para saber. Isso sai na prática, então, por exemplo, eu estou dando aula eu converso com eles e conto coisas que aconteceram, da minha prática. Eu penso que se ele vivenciar (aluno) uma situação semelhante, pode ajudar ele a enxergar perspectivas diferenciadas. (P1, entrevista, 12 dez. 2016).

Esse trecho ratifica as falas anteriores, destacando o que Tardif (2014) denomina como saberes da experiência. Segundo o autor, esses saberes formam a fonte mais relevante ao saber-ensinar. Nesse fragmento destacado, P1 utiliza um caso particular para a formulação de um padrão. Portanto, trata-se de um argumento que funda o real (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). Sua experiência prática e os acontecimentos que vivenciou surgem como um parâmetro. A vivência na escola parece ser, para esses professores, uma condição à docência superior na formação docente. Então, é preciso refletir sobre aqueles que não têm vivência profissional escolar, como no caso de psicólogos, antropólogos, sociólogos entre outros, que, no entanto, lecionam na Pedagogia. Estariam eles inaptos a esse trabalho?

Em um primeiro momento, a resposta aparenta ser óbvia: ora, parece evidente que um profissional, mesmo sem experiência na Escola Básica, consiga lecionar sobre sua área. No entanto, questiona-se se basta saber uma profissão para saber ensiná-la (MASETTO, 2014). Tal questionamento é reforçado pelos professores entrevistados, como destacado no trecho que segue:

O professor de Pedagogia precisa ter a experiência na Educação Básica, eu acho que isso é o básico, para mostrar para eles (alunos) o que da teoria é possível colocar em prática, ou o que não é possível.

Então, eu acho que essa prática ajuda muito, eu levo muitas das meninas daqui para a escola onde eu trabalho e mostro para elas, olha isso aqui funciona assim, ou isso aqui não funciona da forma como tem que funcionar. (P3, entrevista, 12 dez. 2016).

Mais uma vez, a prática aparece como um mecanismo de chancela à teoria, o que vai ao encontro daquilo que defende Tardif (2014), quando sugere que os saberes da experiência submetem todos os demais ao crivo da vivência prática. Do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais, entendemos que a vida prática em sociedade promove ela própria a formulação de novas teorias. Para Moscovici (2012), é no âmbito social, pelas trocas entre pares que o conhecimento científico é reificado, originando uma dada teoria ingênua. Por fim, ela subsidia novas práticas, em um *continuum*, um processo de retroalimentação.

De acordo com a argumentação dos sujeitos, os professores seriam formados a partir do resultado da passagem da teoria pelo crivo da vivência prática. Na fala de P3, a experiência na Educação Básica permite validar conteúdos. Portanto, a própria prática docente é o limite determinante daquilo que é correto ou não de se considerar quando se ensina a ser professor, suscitando a noção de que se é um parâmetro, uma referência. Os professores se percebem como um elo entre a teoria fornecida na graduação e a prática da profissão.

A força argumentativa deriva do fato de que se trata aqui de um argumento fundado na estrutura do real (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011), em implicação na qual fatos se sucedem, há uma condição, “experiência prática”, para se chegar a uma finalidade: “confrontar a teoria”. Assim, de acordo com os entrevistados, para ensinar a ser professor é necessário ter passado pela Educação Básica. O seu trabalho é feito pela exemplificação através do seu próprio comportamento. Portanto, eles buscam sustentar a tese 2, o que é exemplificado nos trechos a seguir:

Quem você é fica muito forte no aluno e, se você está formando professor, mais ainda. (P6, entrevista, 15 dez. 2016).

A gente faz isso aqui para poder ser um modelo, seria interessante sair da teoria do modelo, mas isso ainda é muito complicado, nós aqui somos modelos, o que a gente faz serve de subsídio para que ele tenha uma nova prática lá fora. (P9, entrevista, 17 dez. 2016).

Eu me lembro dos professores que eu gostei e, que eu tento mais ou menos não copiar, mas me assemelhar, enfim, o que ele fazia bacana. (P10, entrevista, 17 dez. 2016).

Torna-se evidente que esses professores se percebem como modelos referenciais aos alunos que formam. Os argumentos apresentados fundam o real através de um caso particular, um modelo (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). Observa-se que, por estar formando professores, a ideia de modelo fica mais saliente. Portanto, os sujeitos estabelecem uma ligação entre a prática que eles têm na formação e a prática que seu aluno terá no futuro. Desse modo, os professores creem que precisam fazer seu trabalho

DOMINGOS, S. D.; COSTA, C. C. da.

da forma como querem que seu aluno faça no futuro, como pode ser percebido no trecho a seguir:

Se eu tenho uma prática e estática, paralisada, não dialógica, 'de que eu sei e você não sabe', ele vai reconstituir essa prática na hora em que ele estiver na sala de aula. (P8, entrevista, 17 dez. 2016).

Por esse fragmento, é possível identificar um argumento que vem fundado na estrutura do real, estabelecendo uma relação do tipo causa/efeito (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). Segundo a TRS, é considerado representação social aquilo que circula em comum nos discursos dos sujeitos, servindo-lhes de referências para as práticas sociais (JODELET, 2002). Nas entrevistas, a noção de prática dialógica perpassa os discursos de todos os entrevistados. Para eles, seu trabalho espelha as práticas que os professorandos terão depois de formados. Assim, seu trabalho ocorre em um diálogo com os estudantes. Nessa perspectiva, Paulo Freire foi um grande defensor da pedagogia do diálogo. Nesse sentido, Gadotti (2005) explica que Paulo Freire insistia na relação de companheirismo entre professor e aluno, defendia uma pedagogia do diálogo, do intercâmbio, em que o docente adota uma pedagogia dialógica, relacional, contextual e ao mesmo tempo comunitária. Uma troca de saberes, como exemplificam os trechos a seguir:

Professor e aluno aprendem e ensinam ao mesmo tempo, isso é o trabalho dialógico. (P3, entrevista, 12 dez. 2016).

Hoje a gente pensa que a educação é feita por um trabalho dialógico, e não que um sabe mais e o outro sabe menos, eu imagino que aquele público que está ali na sala é um público que sabe alguma coisa e eu tenho que buscar daquele público o que ele sabe, porque a partir do que ele sabe a gente vai ampliar isso. (P7, entrevista, 17 dez. 2016).

Surge, assim, um argumento do tipo quase-lógico, que expressa uma regra de justiça (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). Exibe-se o sentido de algo feito em parceria, como o compartilhamento de responsabilidades sobre a formação do futuro professor. Como se evidencia no relato a seguir, o fazer docente é construtivo:

Quando eu digo sala de aula, é um espaço de construção, não é simplesmente de exposição e de reprodução. (P2, entrevista, 12 dez. 2016).

Na TRS, a metáfora é considerada uma valiosa estratégia comunicativa, que permite inclusive a apreensão das representações sociais (MAZZOTTI, 2015). A noção de Educação como construção, por exemplo, é uma metáfora bastante difundida na área. Nessa perspectiva, Altet, Paquay e Perrenoud (2003) assinalam que os formadores de professores devem ajudar os licenciandos a construir competências profissionais. Assim, aquele que forma precisa conectar a formação à prática que deverá ter o profissional que está sendo formado. O argumento recuperado anteriormente utiliza a metáfora da construção para estabelecer o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) denominam

como dissociação de noções. A estratégia adotada para isso opõe dois termos conhecidos e comumente separados na Educação: a) exposição e reprodução; b) construção de conhecimento. Ao opor os dois termos, os sujeitos colocam em um termo características que consideram de uma pedagogia inovadora e, portanto, boa; e em outro, características de uma pedagogia tradicional e, portanto, ruim. Tais inferências são evidenciadas nos fragmentos a seguir:

Antes se trabalhava de uma forma chata, formal, quadrada, hoje já se trabalha com outras práticas, outras didáticas, dentro do que eu percebo que pode ser muito melhor, antes era uma coisa muito fechada. (P1, entrevista, 12 dez. 2016).

A gente ainda vê essa escola tradicional se perpetuando, o mundo mudou e a escola ainda está ligada a hábitos e vícios, em Pedagogias tradicionais. (P3, entrevista, 12 dez. 2016).

Todos os alunos que estão chegando aqui têm aquela compreensão daquela prática antiga. (P4, entrevista, 15 dez. 2016).

Essas concepções encontram eco na literatura. Nessa direção, Gatti (2014) conclui que a maneira tradicional de formar o professorado, bem mais teórica e pouco associada aos conhecimentos da vivência profissional, tem dificuldades em corresponder às demandas impostas a esses sujeitos na contemporaneidade. No entanto, o que chama atenção quanto aos sujeitos deste estudo é que eles percebem a Escola Básica como carente de renovação. Para eles, a preparação profissional dos pedagogos para o ensino deveria fazer frente às novas exigências impostas pelo mundo contemporâneo. Exibe-se a compressão de que o modo como fazem seu trabalho repercute na Educação Básica, indiretamente, por intermédio dos alunos que preparam.

As práticas individuais se referenciam nas representações sociais do grupo de pertença (MOSCOVICI, 2012). Considerando que as representações são orientadoras das práticas sociais, então, ao falarem sobre suas opiniões, crenças, visões de mundo e valores, as pessoas possibilitam inferir o modo como suas práticas vêm sendo orientadas (JODELET, 2002). Assim, os argumentos arrolados na defesa dessas práticas evocam as representações do grupo. Portanto, as falas dos professores fornecem indícios das estratégias utilizadas para sustentarem a tese de que suas práticas são um modelo para o aluno que formam. A TA indica que não se argumenta contra aquilo que se concorda e, de igual maneira, toda argumentação pressupõe uma agressão, já que busca modificar cognitivamente algum auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Então, quando o sujeito fala sobre uma temática que lhe provoca comoção, como certamente é o caso do tema aqui investigado, ele se apoia naquilo que crê ser de consenso e aceito por seu grupo social (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011). Com isso, seus discursos desvelam as teses que eles pensam ser de caráter consensual.

A TRS, enquanto teoria que se debruça sobre consensos (MOSCOVICI, 2012), considera objetivação como o processo que transforma um saber abstrato em concreto, possibilitando comunicá-lo aos demais (LIMA; CAMPOS, 2020). Nesse sentido, os

discursos revelam que esses professores se veem como um modelo para aqueles que estão formando. Assim, se sua prática for ruim, seus alunos também não terão boas práticas. Portanto, a análise das estratégias argumentativas indica que as RS dos docentes participantes da pesquisa sobre as suas práticas profissionais se objetivam em “somos modelo”.

No que diz respeito à ancoragem, concebida como um enraizamento nos quadros cultural, social e histórico do grupo ao qual o indivíduo pertence, os professores acreditam que o seu trabalho deve estar alicerçado em seu conhecimento de causa. Nesse sentido, suas representações se ancoram nas suas vivências práticas na Educação Básica. Para eles, a passagem por esse nível educacional confere-lhes a chancela de quem conhece mais que a teoria, a prática. Esta segunda é considerada por eles como hierarquicamente superior em relação à primeira.

Esses processos geradores remetem à ligação que os docentes estabelecem entre o seu fazer na formação e aquilo que será a futura prática professoral dos alunos de Pedagogia. Na mesma perspectiva, dois aspectos descritos por Keller-Franco (2018) carecem mudar nas licenciaturas. O primeiro diz respeito à necessária relação a ser construída entre universidade e comunidade; o segundo, alude à interação entre universidade e Educação Básica, visando o fortalecimento de ambas. Não discordamos quanto à urgência dessas demandas. De igual maneira, compreendemos que os docentes, sujeitos deste estudo, estão imbuídos quanto ao cumprimento desse propósito.

Contudo, acreditamos que as representações que identificamos, as quais subsidiam práticas sociais, precisam ser problematizadas, refletidas. O aligeiramento de ações com o intuito de ligar teoria e prática, sem uma necessária reflexão crítica, pode levar os estudantes a construírem uma prática tecnicista. Sem que haja um aprofundamento nas causas que fazem das práticas serem como são, dificilmente será possível alcançar a mudança que almejamos para a Educação no país (DOMINGOS; CASTRO, 2018). A crítica às nossas próprias ações enquanto professores, em muitos casos, torna-se a medida para a emancipação das nossas práticas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos identificar as RS que professores de Pedagogia elaboram sobre suas práticas pedagógicas. A investigação, de abordagem qualitativa, foi referenciada pela TRS, formulada por Serge Moscovici (2012), que se refere ao conjunto de saberes comungados por um dado grupo a respeito de um objeto social que lhes é pertinente. Apoiamo-nos na abordagem processual da referida Teoria porque buscávamos a identificação das RS, a partir de seus processos geradores, notadamente, a objetivação e a ancoragem.

A fim de atingir o objetivo proposto, recorremos à Teoria da Argumentação como uma possibilidade para acessar as RS, por possibilitar que buscássemos no discurso do grupo (as entrevistas) a intenção de persuadir seu auditório (o entrevistador). As entrevistas transcritas foram analisadas com base no MEA, fundamentado na Teoria da Argumentação.

O discurso dos professores de Pedagogia entrevistados veicula suas crenças, opiniões, visões de mundo e valores, revelando que eles se percebem como um modelo

ao aluno que formam; essa seria, então, sua prática pedagógica. Essa representação está ancorada na crença de que a vivência na Escola Básica fornece os requisitos necessários para ser formador de professores que irão atuar naquele nível educacional. Contudo, conforme a TRS, os sujeitos constroem contínua e coletivamente a sua realidade. Portanto, questiona-se sobre o impacto da experiência mesma no Ensino Superior, qual seria o seu papel na constituição dos saberes do grupo? Esta questão poderia ser problematizada em futuras pesquisas.

A identidade profissional na docência se constrói à medida que o professor se engaja no seu campo de atuação (SACRISTÁN, 1995), o que permite inferir que o peso da prática se sobrepõe à experiência formativa inicial. Conforme os próprios sujeitos relatam, há uma diferença entre o que se ensina na graduação em Pedagogia e a realidade da sala de aula. Acreditamos que os mecanismos que operacionalizam a atividade de formar professores não permitem a reprodução de todos os aspectos da realidade da profissão, por exemplo, a relação entre o trabalho realizado e a sua remuneração.

Com isso, o formador tende a se ver como um elo entre a teoria fornecida na graduação e a prática da profissão, um modelo. Portanto, torna-se necessário questionar se esses sujeitos creem que ensinam a docência por meio de modelação social, no sentido defendido por Bandura (1979), o que nos causa estranheza, uma vez que as práticas docentes na graduação em Pedagogia são diferentes daquelas que deverão ter seus alunos, quando forem professores.

Castro e Bolite-Frant (2011) explicam que a docência, enquanto ação pedagógica, é uma busca constante pela adesão do outro a um ponto de vista por ele ainda desconhecido. Nesse caso, a Pedagogia, enquanto ciência praticada reflexivamente, com fins pedagógicos e educativos, “[...] procura estabelecer os modos eficazes e eficientes para modificar as crenças, valores e atitudes dos educandos” (MAZZOTTI, 2015, p. 105). Assim, as práticas pedagógicas também são práticas retóricas.

Conclui-se que as representações sociais dos sujeitos participantes sugerem que eles buscam a adesão do aluno a um modelo, que é a própria prática do professor de Pedagogia. Prática essa amparada pelos saberes que julgam necessários aos professorandos, conhecimentos formulados na ação concreta do seu fazer profissional primeiro. Parece haver, portanto, nos sujeitos desta pesquisa, uma visão utilitária da formação em Pedagogia. Por fim, como evidenciam os resultados, os professores não citam teorias ou autores em específico, mas demonstram conhecimentos epistemológicos, que dizem estar inseridos em suas práticas.

Artigo recebido em: 27/12/2021
Aprovado para publicação em: 18/03/2022

DOMINGOS, S. D.; COSTA, C. C. da.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PEDAGOGY TEACHERS ABOUT THEIR PEDAGOGICAL PRACTICES:
THE SENSE OF MODEL

ABSTRACT: This research aimed to know the social representations of Pedagogy teachers about their pedagogical practices. Guided by the Theory of Social Representations associated with the Argumentation Theory, the research counted on the participation of ten Pedagogy teachers from a private university, in the city of Petrópolis. The data were collected through semistructured interviews and metaphor inductions, and were analyzed according to the Argumentative Strategy Model. The results show that the social representations of the subjects about their pedagogical practices are objectified as a "model" and are anchored in the belief that the experience in Elementary School provides the necessary requirements to become a teacher educator. It is concluded that the subjects represent their pedagogical practices from a utilitarian perspective.

KEYWORDS: Social Representations. Teacher Training. Pedagogical Practice. Pedagogy Teachers.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE PEDAGOGÍA SOBRE SUS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS: EL SENTIDO DEL MODELO

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de los profesores de Pedagogía sobre sus prácticas pedagógicas. Guiándose por la Teoría de las Representaciones Sociales asociada a la Teoría de la Argumentación, la investigación contó con la participación de diez profesores de Pedagogía de una universidad privada, en la ciudad de Petrópolis. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas e inducciones de metáforas, y se analizaron según el Modelo de Estrategia Argumentativa. Los resultados muestran que las representaciones sociales de los sujetos sobre sus prácticas pedagógicas se objetivan en el "modelo" y se anclan en la creencia de que la experiencia en la Escuela Básica proporciona los requisitos necesarios para ser formador de docentes. Se concluye que los sujetos representan sus prácticas pedagógicas a través de una perspectiva utilitaria.

PALABRAS CLAVE: Representaciones Sociales. Formación de Profesores. Práctica Pedagógica. Profesores de Pedagogía.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017.

Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4187/pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CASTRO, M. R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. *In*: CASTRO, M. R. *et al.* (org.). **Análise das Interações em Educação: Retórica, Argumentação, Comunicação e Representações Sociais**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2016. p. 161-192.

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. **Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

DOMINGOS, S. D.; CASTRO, M. R. de. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 98-120, 2018. DOI: 10.26673/rtes.v14.n1.2018.11206. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26433>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13038>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Positivo, 2005.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, [s. v.], n. 100, p. 33-46, 2014.

INEP. Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As**

DOMINGOS, S. D.; COSTA, C. C. da.

representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 17-44.

KELLER-FRANCO, E. Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 694-720, 2018.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61 p. 159-168, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p.e206886, 2020.

MASETTO, M. **Docência na universidade.** Papirus Editora, 2014.

MAZZOTTI, T. B. Retórica, a ciência da educação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 83-112, 2015.

MAZZOTTI, T. B.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. //: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L.; AGUIAR, W. J. de (org.). **Estudos sobre a atividade docente:** aspectos teóricos e metodológicos em questão. EdUFAL: Maceió: 2010, p. 71-88.

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

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. //: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2 p. 241-256, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SÍLVIO DUARTE DOMINGOS: Doutor e Mestre em Educação, ambos pela UNESA, graduado em Letras. Professor na Fundação Getúlio Vargas e Professor titular da Área das Licenciaturas na Universidade Estácio de Sá. Desenvolve pesquisas sobre educação, inovação, criatividade e representações sociais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>

E-mail: silvio.duarte@gmail.com

CLARA CORRÊA DA COSTA: Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Doutora em Educação (2019) pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Mestre em Educação (2015) pela UNESA, Especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias (2013) pela Universidade Gama Filho (UGF), especialista em Tradução de Inglês (2012) pela UGF e Licenciada em Letras (2008) pela UNESA. Professora efetiva do Colégio Pedro II desde 2014.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2717-4126>

E-mail: correa.clara@outlook.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).