

OPINIÕES E ATITUDES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: BUSCANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TEMA[§]
(Opinions and attitudes of science teachers about pedagogy and pedagogues: searching social representations about the subject)

Jesus Cardoso Brabo

Universidade Federal do Pará - NPADC, Brasil
brabo@ufpa.br

Célia Maria Soares Gomes de Sousa

Instituto de Física, Universidade Brasília, Brasil
celia@fis.unb.br

“É mais fácil desintegrar átomos do que preconceitos” (Albert Einstein)

Resumo

Este trabalho descreve um estudo exploratório sobre atitudes e discursos de professores de ciências diante da pedagogia, enquanto produção humana essencialmente intelectual, e a atuação dos profissionais formados em cursos superiores de pedagogia, os pedagogos. Analisamos o discurso de quatro professores de ciências de escolas públicas de Belém a luz das teorias das representações sociais para tentar entender as origens e mecanismos subjacentes aos conflitos profissionais que ocorrem no ambiente de trabalho escolar entre docentes e pedagogos.

Palavras-chave: ensino de ciências, representações sociais, professores de ciências, pedagogos, conflitos funcionais

Abstract

This work describes an study about attitudes and speeches of science teachers in face of pedagogy, while an essentially intellectual human being production, and the performance of the professionals graduated in pedagogy, the pedagogues. We analyzed the speech of four science teachers who teach at public schools in Belém (Brazil) considering the theories about social representations in order to try to understand the origins and the mechanisms which are underlying the professional conflicts that occur in school work environment between teachers and pedagogues.

Keywords: science teaching, social representations, science teachers, pedagogues, functional conflicts

Introdução

Nossa experiência cotidiana como docentes de escolas públicas nos permitiu vivenciar discussões e intrigas entre membros do corpo docente e membros do corpo técnico administrativo (diretores, supervisores, orientadores). No convívio diário com nossos colegas professores é difícil deixar de notar uma certa antipatia que alguns deles demonstram ao se referirem a ação dos

[§] Trabalho apresentado no II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, setembro de 2004. Aceito para publicação na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências após novo processo de arbitragem.

pedagogos ou a determinados conhecimentos tradicionalmente abordados nas chamadas disciplinas pedagógicas. Apesar de acreditarmos que a existência de divergências teóricas, ideológicas ou políticas em algumas ocasiões seja salutar para o exercício da democracia, acreditamos também que, no caso dessa relação em particular (pedagogos e professores de ciências), não se tratam apenas de divergências das naturezas mencionadas. Parece haver entre os professores de ciências um sentimento generalizado de desvalorização dos pedagogos. Tal sentimento é apresentado explicitamente por alguns professores e sutilmente por outros. Vários questionamentos podem ser levantados sobre essa problemática: as opiniões e atitudes negativas observadas são compartilhadas por um grande número de professores ou são casos isolados? Quais as causas dessas atitudes? Como elas estão estruturadas? Como elas são difundidas?

Tais indagações originaram este trabalho, onde procuramos investigar o discurso de uma pequena amostra de professores de ciências de escolas públicas a fim de detectar elementos que possam evidenciar ou não a formação de representações sociais sobre pedagogia – enquanto produção humana essencialmente intelectual – e ação dos profissionais formados em cursos superiores de pedagogia, os pedagogos.

Utilizamos a teorias das representações sociais (Moscovici, 1978) para fundamentar nossa análise. Para uma melhor organização dividimos os trabalhos em duas partes. Na primeira são expostos, de forma resumida, os principais aspectos teóricos que fundamentaram a análise, ou seja, a teoria das representações sociais e considerações sobre conflitos funcionais existentes nos estabelecimentos de ensino. Na segunda parte são descritos aspectos peculiares da pesquisa: delineamento do problema de pesquisa, materiais e métodos utilizados, alguns resultados obtidos, discussão dos mesmos e conclusões preliminares.

Os conflitos profissionais no interior de estabelecimento de ensino

Uma escola idealizada supõe a existência de indivíduos trabalhando em uma ambiente de cooperação harmônica, conscientes de seu papel enquanto educadores, livres de preconceitos e empenhados na luta contra qualquer forma de geração ou manutenção de desigualdades sociais. Evidentemente este é um quadro ideal, está longe de refletir o ambiente de trabalho de muitas de nossas escolas e universidades. Diversos autores (Saes e Alves, 2003; Rasia, 1989; Brandão, 1981; Gadotti, 1980; Snyders, 1977; Kuenzer, 1989) sugerem que longe de realmente formar indivíduos intelectual, política e economicamente críticos, concretamente a escola desempenha um papel preponderante no sentido de conservação da estrutura social vigente, onde os mais ricos oprimem os mais pobres para continuar exercendo o poder e acumular capital. Na verdade, a escola desempenha um importante papel no sentido de formar (e aprimorar) a força de trabalho, reafirmar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante, ou seja, no sentido de difundir crenças, idéias, valores, etc., compatíveis com a ordem social estabelecida (Franco, 1991:55).

Os mecanismos de dominação estão mascarados por trás de leis e formas de organização educacional inspirados em modelos de administração empresarial taylorista/fordista³ que tiveram grande repercussão na década de 1940 e influenciaram os intelectuais da área educacional a utilizar os pressupostos básicos desses modelos e aplicá-los na escola (Queiroz, 2003). Essa transposição de idéias culminou na implementação de um sistema educativo baseado na fragmentação do trabalho escolar em tarefas e funções cada vez menores e mais específicas, a chamada divisão técnica do trabalho, que se acentuou cada vez mais a medida que foi sendo corroborada pelas teorias da psicologia behaviorista norte-americana. Para ilustrar isso basta lembrar de algumas características educação secundária que vigorou no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80. Onde os alunos, com idade

³ Essas terminologias são oriundas dos modelos de administração e produção industrial propostos por Friderick W. Taylor e Henry Ford nos Estados Unidos da América.

entre 14 e 16 anos, ao ingressarem na chamada escola secundária, eram divididos em turmas diferenciadas por área do conhecimento (ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas), sujeitos a aprender conteúdos fragmentados em disciplinas extremamente específicas (por exemplo os estudantes de ciências exatas cursavam as disciplinas química inorgânica, físico-química e química orgânica) ou ingressavam em escolas secundárias para formação de técnicos (as chamadas escolas técnicas), a fim de acelerar seu ingresso no mercado de trabalho.

Naturalmente esta divisão, sob o pretexto de “otimizar” a educação, implicava da adoção de um sistema de ensino semelhante ao de produção em massa, onde cada função deveria ser assumida por um “especialista”. A partir desse momento, caberia às instituições responsáveis pela formação de professores rever seus cursos e preparar profissionais especialistas em suas respectivas funções. Com isso, no final da década de 60, os cursos de licenciatura e pedagogia das universidades brasileiras foram reformulados e passaram a formar especialistas que a escola necessitava (professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, etc.). Os pedagogos, por sua vez, apesar de não se envolver diretamente com a docência, ficaram responsáveis em apoiar e assistir a função docente. O controle imposto aos professores por esta renovada forma de organização escolar incorreu em uma certa perda de *status* profissional, contribuindo seriamente para a emergência de conflitos profissionais entre essas duas categorias.

Para Franco (1991:66) a formação dos especialistas já traz a marca de uma visão distorcida e parcelada da escola, com isso, acabam não sabendo exatamente o que fazer na escola, gerando conflitos entre eles e deles com os professores. Nas palavras de Rodrigues (1984:86),

“essa competição afeta profundamente e, às vezes, irremediavelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para demarcação de suas áreas de poder. Lutam entre si orientadores e professores, professores e supervisores, supervisores e orientadores e todos contra diretores e inspetores. Se, ao invés da competição entre proprietários privados de uma parcela do saber, estas especialidades e competências fossem colocadas ao serviço coletivo e cooperativo da atividade educacional, elas se transformariam em frente real de poder”.

Como podemos notar, alguns autores têm percebido as mazelas educacionais oriundas da adoção do modelo empresarial de organização escolar. Na prática, uma das marcas mais perceptíveis desse conflito é manifestada pelos professores sob forma de uma certa antipatia pelo corpo técnico escolar. Desses professores é comum se ouvir comentários acerca da pedagogia como “ciência da enrolação”, “aulas de rodinha”, “pedagogentos” entre outras asserções nada aprazíveis. Saes e Alves (2003) discutem tal situação e classificam esses conflitos como conflitos funcionais, diferenciando-os do conflito de classe propriamente dito, uma vez que esses grupos (professores e pedagogos), em geral, pertencem a mesma classe social, não constituem grupos políticos e estão alocados em situação diferenciadas porém complementares dentro da instituição escolar. A análise estritamente sociológica utilizada por Saes e Alves (op. cit.) sugere que a emergência conflito está diretamente relacionada a existência de certas condições ideológicas e políticas diretamente fixadas pela estrutura da sociedade capitalista – isto é, o padrão de divisão de trabalho vigente na empresa capitalista, no conjunto do aparelho econômico e no aparelho estatal.

Em nossa opinião, a análise sociológica apesar de pertinente apresenta limitações. A problemática dos conflitos funcionais na escola, ao nosso ver, pode ser abordada de um ponto de vista psicossocial, onde possam ser integrados fatores de ordem tipicamente sociais (condições sócio-econômicas, estruturas institucionais, etc.) com fatores de ordem psicológica (concepções, comportamentos, elementos afetivos, etc.), e a partir daí oferecer uma visão mais global do problema e, quem sabe, apontar caminhos mais coerentes para a superação desses conflitos.

A teoria das representações sociais como fundamento para a análise dos conflitos funcionais

Parece muito adequado utilizarmos a teoria das representações sociais para tentarmos compreender melhor os mecanismos de formação e transmissão de idéias, preconceitos, opiniões, etc. que possivelmente possam estar envolvidos nos conflitos discutidos anteriormente. Para esclarecer sobre esta teoria é conveniente nos determos um pouco na exposição dos seus elementos fundamentais.

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Moscovici no início dos anos 60 para tentar explicar de que forma as teorias psicanalíticas foram sendo apropriadas pela população francesa. A grosso modo, podemos dizer que as representações sociais (R.S.) são “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real; por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois (Oliveira e Werba, 1998:104).

Para Moscovici (1981:181) “Representações Sociais referem-se ao conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas também como a versão contemporânea do senso comum”. Estudar as R.S. é tentar conhecer como um grupo humano organiza um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que são formadas sobre a variedade de objetos, tanto próximos quanto remotos, e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (Oliveira e Werba, op. cit.:107). As duas grandes vantagens dessa teoria para investigação no campo da pesquisa em ciências sociais e psicologia são:

“a) a teoria das R.S. busca a compreensão dos fenômenos psicossociais, tratando do conhecimento construído e partilhado entre as pessoas, saberes específicos sobre a realidade social, que surgem na vida cotidiana no decorrer das comunicações interpessoais;

b) coloca os saberes do senso comum em uma categoria científica, valorizando este conhecimento popular, tornando possível e relevante sua investigação.” (Oliveira e Werba, idem)

Mas afinal, por que são criadas Representações Sociais? A resposta de Moscovici é que “as R.S. possuem a função de tornar o não familiar em familiar” (Moscovici, 1984 apud. Sá, 1993), e essa dinâmica de familiarização (característica das formas habituais de pensamento do senso comum), leva os indivíduos a recorrerem a conhecimentos prévios, tradições, valores pré-adquiridos refazendo a “novidade” em um processo onde “prevalece a memória sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo, as imagens sobre a realidade” (op. cit.). Além da função de integração cognitiva da novidade (não familiar x familiar), as R.S. servem para “interpretar a realidade e orientar as condutas e as relações sociais” (Jodelet, 1986: 486).

Moscovici (op. cit.) caracterizou as R.S. afirmando que estas apresentam duas faces: uma *figurativa* – representadas pelas imagens, ícones e/ou figuras “tangíveis” que nos vem à mente logo que somos indagados sobre o objeto da representação, e outra *simbólica* que refere-se ao pensamento conceitual, o sentido, o significado dado ao objeto da representação. Com base nesta configuração duplo-facética esboçou uma primeira descrição dos processos de formação das representações sociais: “a função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo” foi chamada de *objetivar*; a função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de *ancorar*.” (Sá, 1993:34)

A objetivação e a ancoragem são considerados os principais processos de formação e reformulação de uma R.S., dialeticamente relacionados entre si. Tais processos visam dar conta de

descrever como “o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (Jodelet, 1986: 480).

O processo de objetivação nos moldes de Jodelet (op. cit.) dá margem para generalizar que a construção seletiva das representações sociais está subordinada a valores sociais presentes nos grupos. Com isso, as R.S. tratam-se de conhecimentos elaborados para servir às necessidades, valores e interesses de grupos específicos, daí estas representações estarem subordinadas a fortes influências das ideologias presentes no seio desses grupos.

Isso também ajuda-nos a explicar a formação de representações sociais em determinados grupos e em outros não, mesmo que convivam no mesmo ambiente social, como é o caso, dos grupos que formam o corpo técnico e o corpo docente em uma escola.

Além da objetivação e da ancoragem, dois outros processos considerados importantes por Sá (1993) são os de classificação e denominação dos objetos geradores das R.S. Segundo este autor tais processos também seguem a “lógica natural” (do senso comum) em uso nos universos consensuais em questão.

Alguns autores de posicionamento notadamente positivista criticam a imprecisão do conceito de representação social elaborada por Moscovici e seus discípulos. Contestando as críticas, Moscovici cita Kaplan (1964. apud. Sá, 1993: 31) afirmando que “a demanda por exatidão de significados e por definição precisa de termos pode ter um efeito pernicioso, como eu acredito ter tido freqüentemente nas ciências do comportamento”. Moscovici acreditava que só o desenvolvimento das pesquisas com o surgimento de novas considerações teóricas sobre R.S. poderia tornar a definição menos difusa.

Outra crítica reside no fato do conceito de R.S. ter sido inspirado nas representações coletivas de Durkheim. Contudo Sá, (1993:21) explica que Durkheim introduziu o termo representações coletivas para “dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço-tempo, etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade” entendendo como a sociedade uma realidade *sui generis* e as representações coletivas que as exprimem são fatos sociais, coisas reais, por elas mesmas.

Speber (1985), ao esclarecer a diferença entre representações coletivas e representações sociais, faz uma analogia com a medicina, que diz: “a mente é susceptível de representações culturais, da mesma forma que o organismo humano é susceptível à doenças”. Ele ainda divide tais representações em: *coletivas* – representações amplamente duradouras e distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas de forma lenta por gerações, conhecidas por “tradições” e que se comparam à endemia; e *sociais* – típicas de culturas modernas, espalhando-se de forma rápida por todo grupo social, possuindo curto período de vida, são os “*modismos*” e se comparam à epidemia.

Apesar das críticas manifestadas, a abordagem moscoviciano vem sendo cada vez mais utilizada para analisar os mais diversos fenômenos nos mais diversos campos (saúde, educação, meio ambiente, política, etc.). No Brasil, alguns autores já se utilizaram desta abordagem para investigar aspectos relacionados ao campo educacional (Alves-Mazzotti, 1991; Madeira e Carvalho, 1984; Rangel, 1999; Paiva, 1999). Por exemplo, nos estudos das representações sociais sobre didática desenvolvidos por Oliveira (1999), cujo objeto representacional em estudo (didática) está intimamente relacionado com objeto representacional que nosso trabalho se propõe a investigar (pedagogia), constatou-se a aparente materialização do conceito de didática já bastante enraizada no pensamento dos estudantes investigados, os quais, segundo a autora, objetivaram e ancoraram uma visão distorcida sobre didática, provavelmente apropriando-se de uma representação social formada há algum tempo, que se encontra muito disseminada em grupos de professores, estudantes, pais e

outros profissionais envolvidos na educação. O que fazem repetirem frases como: “este professor não tem didática” sem refletir no que falam.

Definição do objeto e problema

Definir precisamente nosso objeto de estudo é absolutamente tão complexo quanto as indefinições históricas, sociológicas e epistemológicas relativas a estes conceitos, que ainda não foram resolvidas em definitivo. Até hoje não se sabe ao certo se a pedagogia é uma ciência, uma prática especializada ou uma teoria da educação, ou quem sabe nada disso (Brandão, 1981:109). Muito menos poderemos definir os limites do campo de atuação dos pedagogos e os pressupostos básicos de sua formação. Não nos deteremos a discutir esses aspectos. Nos parece suficiente, neste trabalho, buscar explicitar como os professores de ciências e matemática percebem/compreendem a pedagogia enquanto produção humana essencialmente intelectual e ação (ideal e concreta) dos profissionais formados nos cursos superiores de pedagogia (pedagogos no sentido estrito da palavra).

Nossa hipótese de trabalho é a de que os professores de ciências possuem R.S. sociais sobre a pedagogia e pedagogos que subjazem opiniões e atitudes negativas diante desse campo conhecimento e atuação desses profissionais (pedagogos). Tais R.S. acabam dificultando o trabalho em equipe, tão necessário na escola. Para isso, foram levadas em consideração; durante o processo de elaboração de instrumentos, coleta e análise dos dados; questões do tipo: os professores realmente elaboram R.S. sobre pedagogia e a ação dos pedagogos? Quais as condutas geradas pela existência das supostas R.S. elaboradas pelos professores? Como o contexto escolar intervém na elaboração psicológica que constitui as R.S.? E como tal elaboração intervém neste contexto? Como os processos simbólicos se relacionam com as condutas dos professores diante do trabalho do corpo técnico da escola?

Materiais e métodos

Para coletar os dados foram elaborados três instrumentos:

- a) Questionário sócio-econômico: com campos onde podiam ser informados dados sobre formação acadêmica e outras informações consideradas pertinentes para a pesquisa.
- b) Inventário sobre atitudes diante a pedagogia e pedagogos – IAPP: instrumento elaborado com base nos inventários de atitudes de Thurstone (apud. Bisquerra, 2000) e Likert (idem) a fim de permitir mensuração do que denominamos *tendência atitudinal diante da pedagogia e pedagogos* TADPP. Trata-se de um instrumento do tipo papel e lápis onde constam 12 asserções atitudinais consideradas positivas e 12 asserções atitudinais consideradas negativas diante do objeto representacional. O grau de concordância com cada uma delas podia ser assinala em uma escala de concordância que variava de um a três (concordo muito: +1, +2, +3; discordo muito: -1, -2, -3). O valor do grau de concordância assinalado pelo sujeito para cada asserção é multiplicado pelo valor global da asserção (+1 ou -1) com isso obtêm-se um valor para a asserção cuja somatória expressa um valor numérico para a TADPP.
- c) Roteiro semi-estruturado de entrevista: para coletar opiniões sobre questões mais subjetivas e disponibilizar material para análise do discurso.

Os sujeitos foram escolhidos de acordo com observações qualitativas preliminares no ambiente escolar onde os sujeitos da pesquisa atuam como professores. Procuramos selecionar em cada escola um sujeito que aparentemente simpatizava com a atuação dos pedagogos (A e C) e um sujeito que aparentemente não demonstrava simpatia com a atuação dos pedagogos (B e D).

Com isso, foram entrevistados quatro professores de ciências das escolas públicas estaduais, representados daqui por diante pelas letras A, B, C e D. Os professores A e B atuam ministrando aulas para turmas de ensino médio na E. E. Prof. Orlando Bitar. Os professores C e D atuam na E. E. Coronel Gurjão, ambas as escolas localizadas na cidade de Belém-PA. Os sujeitos foram entrevistados em seu local de trabalho e as entrevistas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas.

Resultados

Os resultados dos questionários sócio-econômico e do IAPP foram tabulados e analisados em conjunto com o texto transcrito das entrevistas. Procuramos basear nossa análise no referencial teórico sobre representações sociais. Procurando, nas “falas” dos sujeitos, indícios da emergência de representações sociais sobre o objeto focalizado e as possíveis estruturações que nelas pudessem existir.

A Tabela 1 mostra uma síntese das características sócio-econômicas dos entrevistados juntamente com os seus respectivos valores de TADPP.

Cod.	Sexo	Idade (anos)	Estado civil	Número de filhos	Tipo de moradia	Curso de graduação/licenciatura	Curso de Pós-graduação	Interesse em cursar pós-graduação	tempo de magistério (anos)	participação com membro de conselho ou similares	TADPP
A	F	49	solteira	01	própria	Biologia	Não cursou	Não	24	Não	+2
B	F	41	casada	03	própria	Biologia	Especialização	Sim	15	Sim	-30
C	M	55	casado	02	própria	Biologia	Especialização	Não	22	Sim	+15
D	F	44	casada	02	própria	Biologia	Especialização	Sim	Não informado	Não	-15

Tabela 1: dados dos sujeitos entrevistados

O curto espaço de tempo disponível e as condições materiais inviabilizaram a coleta de dados mais detalhados e precisos. Não foram consideradas as condições sócio-históricas de cada sujeito e instituição de ensino pesquisadas. Por isso, optamos por centrar nossa análise no conteúdo discursivo das entrevistas em uma tentativa de encontrar regularidades discursivas que pudesse dar indícios da existência de representações sociais sobre o objeto em questão. A seguir, iremos apresentar fragmentos retirados das transcrições das entrevistas que consideramos mais significativos para nossas argumentações.

A análise das respostas das entrevistas revela que independente do valor de TADPP parece haver um consenso quando os professores se referem a atuação real dos pedagogos. Em suas “falas” os entrevistados deixam transparecer um certo descontentamento com o trabalho desses profissionais. Isso, segundo os depoimentos dos entrevistados, se deve ao fato de que os pedagogos, em geral, não conseguem cumprir a contento (dos professores) seus papéis de articuladores de ações educativas, se ocupando somente de fiscalizar a atuação do professor, principalmente no que se refere ao cumprimento de procedimentos burocráticos.

“... os pedagogos deveriam orientar os professores e alunos e deixar de criticar o trabalho dos professores.” (A)

“... deveria ser articulador e deixar de se preocupar com questões burocráticas.” (B)

“... ele deveria assumir uma postura de parceiro dos professores.” (D)

Outro consenso entre os entrevistados refere-se ao fato de nenhum querer ser pedagogo, apesar do professor C considerar-se um pedagogo pois, segundo ele, “*todos os educadores o são*”.

Três dos entrevistados consideram a pedagogia a “*ciência da educação*” e um deles (C) não considera, e utiliza como argumento “*não conhecer as teorias pedagógicas*”.

Todos os professores afirmaram que conhecem pedagogos pelos quais tem admiração, também disseram que o autoritarismo, apesar de praticado por grande parcela dos pedagogos, não é inerente a profissão ou formação desses profissionais e deve-se escolha individuais de cada pedagogo.

Quando solicitados a dizer palavras ou frases que lhes vem à mente quando escutam a palavras pedagogia ou pedagogo, os entrevistados citaram:

“*inoperância*” (A)

“*planejamento, metodologias, teorias de aprendizagem, caderneta e conteúdos programáticos*” (B)

“*Utopia*” (C)

“*Pedagogos somos todos nós que trabalhamos na área educacional*” (D)

Podemos perceber explicitamente (no caso de B) e implicitamente (nos casos de A e C), nos discursos dos entrevistados, uma certa associação entre Pedagogia e métodos/técnicas de ensino.

Discussão

Antes de apresentar comentários referentes aos dados coletados, vamos tentar tecer algumas considerações que possam indicar se objeto representacional e o grupo de estudo dessa pesquisa apresentam condições necessárias para emergirem com representações sociais. Para isso nos basearemos nas orientações sugeridas por Moscovici (1978) e Moliner (1996), vejamos:

Não é difícil perceber a grande *dispersão* de informações referentes ao termo pedagogia na sociedade. É muito comum se utilizar, com relativa frequência, este termo nos mais diferentes contextos, provavelmente por se tratar de um termo estritamente ligado a todas as possíveis formas educação. Esse polimorfismo semântico, ou múltiplos significados contextuais, foi sendo historicamente construído a medida que ocorria a transmissão indireta de saberes. Cada indivíduo ou grupo acabou focalizando seus interesses e formulações discursivas em determinados aspectos particulares em detrimento dos demais. Sua essência (*alguma coisa relacionada a educação*) se reveste de uma importância enorme para o desenvolvimento de sociedade letradas, uma vez o ato de educar (sistematica ou assistematicamente) é objeto de discussão em qualquer uma dessas sociedades e que acaba pressionando os indivíduos a exprimir opiniões.

O grupo em estudo, por sua vez, primeiramente, não pode ser considerado *ortodoxo*, pois apesar de existirem certas regras éticas de conduta docente, não existe um sistema oficial regulação de condutas e da produção intelectual. Podemos também dizer os professores constituem um grupo que além de organizar em torno de interesses e objetivos comuns, onde todos os membros trabalham interdependentemente para alcançar esses objetivos, mantém uma estreita relação com o objeto de estudo, assumindo uma configuração estrutural em relação a tal objeto, uma vez que a pedagogia tem uma relação direta com a gênese do grupo enquanto categoria profissional. Também podemos dizer que o domínio do conteúdo do objeto de estudo constitui um *enjeu*⁴ que está intimamente relacionado com a identidade psicossocial do grupo, ou seja, diretamente relacionado com componentes psicológicos e sociológicos (atitudes, valores, aspirações, posição social, etc.) que servem para mediar as relações intra e extra-grupais e manter uma certa coesão social do grupo. Todos esses fatores indicam que o objeto de estudo apresenta condições para emergir em forma de

⁴ Encontramos dificuldades em traduzir este termo do francês. Na perspectiva de Moliner (1996) o enjeu se refere a um certo sentimento de motivação que mobiliza os indivíduos a buscarem um domínio nocional ou prático do objeto representacional.

uma representação social em grupos de professores de qualquer disciplina da educação básica e até mesmo de diversos cursos do nível superior.

Nossas observações do cotidiano escolar nos levaram a formular conceitos que pudessem servir de base para a elaboração dos instrumentos de pesquisa e categorização os sujeitos investigados e facilitar a análise dos dados. Daí surgiram os conceitos de *tendência atitudinal positiva diante de pedagogia e pedagogos* (TADPP[+]) e *tendência atitudinal negativa diante da pedagogia e pedagogos* (TADPP[-]). Consideramos a TADPP[-] englobando um conjunto de opiniões e atitudes apresentadas por sujeitos que exprimem resistências em se relacionar profissionalmente com os pedagogos, desvalorizam este profissional, bem como mantêm um certo desprezo pelo que costumam denominar de “teorias pedagógicas”. Nossa experiência como professores da rede pública nos permite identificar entre nossos pares, diversos sujeitos desse tipo (daí a idéia desta pesquisa). Por outro lado as TADPP[+] englobam o conjunto de opiniões e atitudes apresentadas por sujeitos que de certa forma valorizam profissionalmente os pedagogos e consideram importantes as contribuições da pedagogia enquanto área de conhecimento. Essas tendências podem ser identificadas mediante conversas com os sujeitos e/ou observações de suas atitudes em diversas ocasiões onde possa vir a ser discutido o assunto em questão (pedagogia e pedagogos) e mediante a aplicação do IAPP.

Os valores de TADPP[+] apresentados após o processamento dos dados coletados mediante o IAPP confirmaram a tendência atitudinal positiva em relação a pedagogia e aos pedagogos dos professores A e C, que apresentaram respectivamente os valores +2 e +15. E os valores -30 e -15 apresentados pelos professores B e D, respectivamente, corroboram nossa percepção de que realmente estes dois últimos sujeitos apresentam uma TADPP[-] em relação a pedagogia e aos pedagogos.

Numa tentativa de integrar os dados coletados mediante as entrevistas e apresentar uma visão geral sob um possível modelo de pensamento sobre o objeto representacional, elaboramos o esquema a seguir, que sintetiza as opiniões explícitas e implícitas sobre o objeto representacional pesquisado:

PLANO IDEAL (como deveria ser)		
Deveriam agir como articuladores e orientadores de professores e alunos	Democráticos Competentes Articuladores	Ciência da educação que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	PEDAGOGOS	PEDAGOGIA
Somente fiscalizam e de certa forma atrapalham o trabalho dos professores	Burocratas Autoritários (com raras exceções)	Conjunto de conhecimento com pouca aplicabilidade prática
PLANO REAL (como é)		

Esquema de pensamento prototípico sobre pedagogia e pedagogos apresentado pelos entrevistados

Parece existir uma diferença entre o que os entrevistados consideram ideal e o que realmente acontece. Os professores reconhecem a importância da pedagogia, enquanto “ciência da educação”; por outro lado, criticam severamente a atuação da maioria dos pedagogos na escola.

Nossa análise nos permitiu formular também uma definição geral que inclui termos considerados “chaves de interpretação” e que provavelmente formam o núcleo do conteúdo representacional no pensamento dos sujeitos entrevistado. Dessa forma, poderíamos supor que tais sujeitos interpretam:

Pedagogia - ciência da educação que se ocupa prioritariamente do estudo e da aplicação de métodos e técnicas de ensino que possam ser utilizadas no âmbito da educação escolar.

Pedagogo - agentes educativos que deveriam atuar como articuladores e orientadores de alunos e professores, mas que na prática atuam principalmente como fiscais do trabalho dos professores.

Uma análise psicossocial nos permite especular sobre possíveis origens desse sistema interpretativo que, se realmente possuir a estrutura sugerida, pode figurar como um importante componente de manutenção dos conflitos funcionais existentes no âmbito escolar. A título de simplificação podemos separar as supostas origens desses sistemas de pensamento em dois componentes distintos, porém interdependentes: um de natureza eminentemente sociológica e outro de natureza eminentemente psicológica.

O componente sociológico está intimamente relacionado ao modelo de organização escolar. O advento da divisão técnica do trabalho aos extremos, com seus mecanismos de controle da atividade docente, acabou gerando um sentimento de antipatia e revolta dos professores em relação aos pedagogos, encarados como “encarregados do sistema”, em um modo de resistência muito semelhante a resistência dos operários das fábricas, contra o despotismo do capitalistas e de seus representantes. (Saes e Alves, 2003)

Por outro lado a concepção positivista de ciência e ensino de ciências apresentada por grande parte dos professores dessas disciplinas (Porlan, Rivero e Martín, 2000) pode ser considerada o componente psicológico de maior influencia na formação do sistema de interpretação proposto. Estudos na área de educação em ciências (Porlán, 1995; Kouladis e Ogborn, 1995; Lederman, 1992; Gil, 1991) demonstraram que grande parte dos professores de ciências, nos mais diversos países, crêem que o conhecimento científico se produz mediante o uso de um método de padrão único, ao qual costumam denominar de método científico. Tal método, que tem como passos principais a observação objetiva, indução de teorias e realização de experimentos para comprovação de leis generalizadas, é visto como a única forma válida de produzir conhecimentos verdadeiramente científicos, supostamente neutros, objetivos e repletos de dados fisicamente mensuráveis. Essas crenças levam esses professores a supervalorizarem as denominadas ciências experimentais e desvalorizarem outras ciências e a filosofia. Essa visão distorcida de ciência é transmitida pelas gerações, mediante diversos mecanismos e instituições, entre eles a própria escola e a universidade, como comentado por Porlán, Rivero e Martín (op. cit.):

“tantos os conteúdos como os métodos que se utilizam majoritariamente no ensino favorecem a formação de uma visão acumulativa e supostamente objetiva do conhecimento científico, uma imagem das ciências experimentais como ciências prototípicas e uma visão indutivista de metodologia científica” (op. cit.: 511)

O termo “ciência da educação”, utilizado pelos entrevistados, ao se referirem a pedagogia, mascara um valor epistemológico menor, dado as ciências humanas, nestes casos, em particular, a ciência da educação em relação as ciências exatas (experimentais). A desvalorização dos conhecimentos pedagógicos é evidenciada em depoimentos tais como “ensinar é uma atividade para a qual bastam apenas dominar os conteúdos das disciplinas e alguma prática” (Porlán, Rivero e Martín, idem.), muitas vezes ouvido em nosso dia-a-dia profissional.

Esse conjunto de fatores, que se reforçam mutuamente, só tendem a favorecer a formação preconceitos, estereótipos negativos não só de pedagogos, mas também de filósofos, artistas, entre outros intelectuais das chamadas ciências *soft*.

Conclusão

Nossa análise preliminar caminhou no sentido de apontar, no discurso dos entrevistados, elementos que pudessem sustentar nossas especulações sobre a possível existência de representações sociais sobre pedagogia e pedagogos circulando entre os professores ciências da educação básica. Uma análise teórica permite-nos dizer que o objeto de estudo apresenta condições necessárias para emergir como uma representação social no grupo focalizado. A análise dos depoimentos dos professores entrevistados nos levou a propor um possível sistema de interpretação subjacente aos seus depoimentos. Tal sistema provavelmente estaria ancorado em concepções sobre ciência e ensino de ciências, disseminadas entre os professores, geradas e sustentadas por conflitos funcionais originários da divisão técnica do trabalho escolar.

Também ficou evidenciada a utilidade prática do IAPP como parâmetro para medir TADPP, uma vez que os resultados escalares corroboram as observações qualitativas.

Naturalmente, com o aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados e a adoção de uma análise mais detalhada, novas pesquisas devem ser realizadas para confirmar, ou não, a existência dessas representações sociais e, se for o caso, aspectos de sua estrutura e mecanismos de formação e reprodução que possam estar envolvidos.

Referências

- Alves-Mazotti, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação. Em aberto, ano 14, 61*, Brasília: INEP. p.60-78.
- Bisquerra, R. *Métodos de investigación educativa – guia práctico*. Barcelona: CEAC. 2000.
- Brandão, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos). 1981.
- Franco, L. A. C. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. 3 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 1991.
- Gadotti, Moacir. *Educação e poder*. São Paulo: Cortez. 1980
- Gil, D. *¿que hemos de saber y saber hacer los profesores? Enseñanza de las ciencias*. 9(1). 1991. p.69-77.
- Jodelet, D. *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. Em: MOSCOVICI, S. *Psicología Social*, 2ª. Ed. Barcelona: Paidós. 1986.
- Kouladis, V. e Ogborn, J. *Science teacher philosophical assumptions: how well we understand them? International Journal of Science Education*. 17(3). 1995. p.273-283.
- Kuenzer, A. C. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez. 1989.
- Lederman, N. G. *Student's and teacher's conceptions of the nature of science: a review of the research. Journal of the research in science teaching*. 29(4). 1992. p.331-359.
- Madeira, M.C. e Carvalho, M.C. *O Significado da representação social como categoria de análise em pesquisa educacional. Educação e Cultura*, v.12. 1984. p.53-54

Mello, G. N. *A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar*. CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES, 1982.

Mello, G. N. *Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil*. *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, ano 3, nº 6. 1983.

Moscovici, S. *On social representations*. Em: FORDAS, J. P. (Eds.) *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press. 1981.

Moscovici, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

Oliveira, E. S. G. *A didática na formação profissional do pedagogo: a “voz” dos estudantes*. Institut National de Recherche Pédagogique/ATELIERS- Questions vives de recherche et d'innovation Démarches de formation? Jusqu'ou et comment peut-on professionnaliser? 1999. (<http://www.inrp.fr/Access/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=394>)

Oliveira, F. O.; Werba, G. C. *Representações Sociais*. Em: STREY, M. N.; et. al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 104-117, 1998.

Paiva, G. J. de. *Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários*. *Psicologia da USP*. v.10 (2). São Paulo. 1999. p.227-239.

Porlán, R. *Las creencias pedagógicas e científicas de los profesores*. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*. 3 (1). 1995. p.07-13.

Porlán, R.; Rivero, A. e Martín, R. *El conocimiento del profesorado sobre ciencia, su enseñanza e aprendizaje*. Em: Palacios, F.J.P e León, P.C. de. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Marfil. 2000. p.507-534.

Queiroz, M.T.S. *Desafios à educação num mundo globalizado*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 19(1). jan/jul 2003. p.120-130.

Rangel, M. *Das dimensões da representação do “bom professor” as dimensões do processo ensino-aprendizagem*. Em: TEVES, N. e RANGEL, M. (orgs.). *Representação Social e Educação*. Campinas: Papirus. 1999. p.44-77.

Rasia, J.M. *Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio*. Em Pino, I. R. (org.) *A formação do educador em debate*. Cadernos CEDES 2. 5ª reimpressão. São Paulo: Cortez. 1989. p.09-27.

Rodrigues, N. *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo, Cortez/Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 1984.

SÁ, Celso. P. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. Em: SPINK, M. J. (org.). *O Conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, p. 19-45, 1993.

Saes, D.A.M. de e Alves, M.L. *Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituição escolares da sociedade capitalista* *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 19(1). Jan/jul 2003. p.11-24.

Snyders, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes.1977

Speber, D. *Anthropology and psychology: towards an epidemiology of representations*. Mann (news series), p. 73-89, 1985.

Agradecimentos

Aos professores Rogério Palheta de Campos e Benedita Cleuci Santos Dória que colaboraram enormemente durante o processo de coleta de dados.