

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “SER PROFESSORES DE CIÊNCIAS” SOB O OLHAR DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF “BEING SCIENCE TEACHERS” UNDER THE VIEW OF POSTGRADUATE STUDENTS IN EDUCATION FOR SCIENCE AND MATHEMATICS

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE “SER PROFESORES DE CIENCIAS” BAJO LA VISIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIENCIA Y LAS MATEMÁTICAS

Suelen Gaspi*
suelen.gaspi@ifpr.edu.br

Luiz Otavio Rodrigues Mendes*
mendesluizotavio@hotmail.com

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior*
juniormagalhaes@hotmail.com

Marcelo Carlos de Proença*
mcproenca@uem.br

*Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM, Universidade Estadual de Maringá – PR - Brasil

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar as representações sociais sobre o Ser Professor de Ciências. Os sujeitos foram 13 estudantes de doutorado de um curso de pós-graduação na área de Ensino (Ciências e Matemática) de uma universidade do norte do estado do Paraná. Nesta investigação, utilizamos como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionários de evocação livre de palavras. Os resultados obtidos revelam que os estudantes apresentam representações sociais que corroboram com a pedagogia bancária e tradicional, cuja visão simplista ancora-se na crença de que o conhecimento da matéria, a pesquisa e o amor a profissão caracterizam o ser professor de Ciências.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Ensino e aprendizagem de Ciências; Representação Social.

Abstract

The present study aimed to identify the social representations about Being a Science Teacher. The subjects were 13 doctoral students from a postgraduate course in the area of Teaching (Science and Mathematics) at a university in the north of the state of Paraná. In this investigation, we used the Theory of Social Representations as a theoretical contribution, whose data collection was carried out through questionnaires with free evocation of words. The results obtained reveal that students present social representations that corroborate banking and traditional pedagogy, whose simplistic view is anchored in the belief that knowledge of the subject, research and love for the profession characterize being a science teacher.

Keywords: Teacher Education; Science teaching and learning; Social Representation.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales sobre Ser un profesor de ciencias. Los sujetos fueron 13 estudiantes de doctorado de un curso de posgrado en el área de Enseñanza (Ciencias y Matemáticas) en una universidad en el norte del estado de Paraná. En esta investigación, utilizamos la Teoría de las representaciones sociales como una contribución teórica, cuya recopilación de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios con libre evocación de palabras. Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes presentan representaciones sociales que corroboran la banca y la pedagogía tradicional, cuya visión simplista está anclada en la creencia de que el conocimiento del tema, la investigación y el amor por la profesión caracterizan a ser un profesor de ciencias.

Palabras clave: formación del profesorado; Enseñanza y aprendizaje de ciencias; Representación social

INTRODUÇÃO

Ser professor é uma das diversas possibilidades que as pessoas escolhem para seguir. Ao terem sido alunos na Educação Básica, estas pessoas criam crenças e concepções do que é um professor, compondo sua representação pessoal, visto que tiveram todo este período em contato com docentes. Negri *et al.* (2015, p. 29) confirmam esse entendimento, ao apontarem que “as crenças educacionais se originam enquanto o futuro professor encontra-se na situação de aluno da Educação Básica”. Desta forma, muito do que o docente vivenciou e compreendeu nesta fase estará presente em suas representações quando estiver em um curso de licenciatura, sendo que a escolha desse curso também dependerá, em maior ou menor grau, de suas crenças educacionais.

Jesus, Pagan e Sussuchi (2011, p. 5) comentam que essas influências permitem as pessoas se “[...] espelhar ou não nestes professores, ao ponto de escolhermos o curso de licenciatura e no professor que gostaríamos de ser, assumindo um espelho desde sua postura a sua prática pedagógica”. Além destas influências, o futuro professor acaba vivenciando diversas experiências, desde a aprendizagem nas matérias específicas dos cursos, como também nas matérias ditas pedagógicas, ou seja, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina que está destinado a lecionar, que podem da mesma forma, mudar ou não suas representações. Outrossim, após formado, o docente se estabelece em um contínuo de aprendizagem e formação.

Garcia (1999, p. 25) destaca quatro fases desse processo, *o pré-treino* que ocorre no período de escolarização, a fase de *formação inicial* que ocorre na graduação, *fase de iniciação* nos primeiros anos do professor, após ser formado, e a fase de *formação permanente*, compreendendo as formações na vida do professor. Quanto a esta formação permanente, o professor pode aperfeiçoar sua preparação em cursos *lato sensu* que compreende as especializações e *stricto sensu*, que compreende mestrado e doutorado. A respeito desta formação que ocorre em programas de pós-graduação, verificamos a

importância de preparar cada vez mais o professor, aprofundando seus estudos e aprimorando seus conhecimentos.

Ser professor é uma tarefa complexa, uma vez que é um trabalho contínuo repleto de diversas variáveis como as relacionadas a ampliar/desenvolver competências como as sugeridas por Perrenoud (2000). À luz deste entendimento e, entendendo que as pessoas podem ter diferentes representações, pois tiveram diferentes influências, indagamos como pergunta norteadora deste artigo: O que é ser professor de ciências para alunos de um curso de pós-graduação em nível de doutorado? Para tanto, temos como objetivo principal identificar as representações sociais de grupo de estudantes de doutorado sobre o que é ser professor de ciências.

Este trabalho está organizado em seis seções. Além desta introdução, abordamos trabalhos na literatura que buscaram identificar o que é o professor de ciênciasⁱ. Na terceira seção, procuramos explicar a teoria das representações sociais. Respectivamente, na quarta, quinta e sexta seções, descrevemos a metodologia, analisamos os dados coletados e apresentamos as considerações finais.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS

No Brasil, em 2006, havia 159 programas de pós-graduação nível mestrado/doutorado na grande área de Ciências Humanas, segundo o GeoCapesⁱⁱ. Dez anos depois, em 2016, eram 309 programas desta mesma grande área. Um aumento de 94,33% nesse período, revelando a importância desta área. Com o aumento significativo do número de pós-graduações, consideramos que novas pesquisas envolvendo este nicho também acabaram sendo desenvolvidas. Dentre estas pesquisas, destacamos algumas correlatas a este estudo, que também buscaram identificar o que é ser professor para determinados grupos. A pesquisa de Negri *et al.* (2016, p. 29), ao buscarem as representações sociais de licenciandos de Ciências pelo método de evocação livre de palavras, sobre o que é ser um bom professor, obtiveram como resultado que “[...] vai além de saber o conteúdo a ser ministrado, rompendo com a concepção conteudista do ensino”.

Na mesma perspectiva, Margutti *et al.* (2017) apontaram em seus estudos que para licenciandos de um curso de Ciências “[...] ser professor de ciências está atrelado a um conjunto de fatores, como ser dinâmico, criativo e reflexivo” (MARGUTTI *et al.*, 2017, p. 2177). Ainda, os autores relatam a importância da prática pedagógica para o professor. É possível perceber nestes estudos, a grande quantidade de variáveis que se destinam a identificar o que é ser um professor.

Magalhães Júnior, Lorencini Júnior e Corazza (2013, p. 2070), ao analisarem as respostas de 21 professores pós-graduandos, por meio das evocações livres de palavras, identificaram que estes

estudantes “[...] apresentam uma visão empirista, influenciada por uma racionalidade acadêmica, técnica e prática, ao conceber que para ser professor de ciências a pessoa precisa gostar do que faz, dominar conhecimentos, pesquisar para atualizar-se e adquirir habilidades para transmitir os conteúdos”.

As representações podem ser as mais diversas. O estudo de Miranda, Rezende e Lisbôa (2016), mostrou que há diferenças até mesmo nas representações de professores formados em química quanto a de outros professores em formação, na mesma instituição de ensino. Para Miranda, Rezende e Lisbôa (2016, p. 1) “[...] nas representações dos concluintes, já não se centralizam no professor, além disso, por ser este um professor de Química, percebe-se, ainda, a ampliação das representações, ao agregarem os discursos e conteúdos relacionados ao ensino de Química (particularmente o uso do cotidiano, o entendimento de fenômenos), abordados durante a graduação”.

Percebemos assim, o quanto pode ser complexa a profissão professor, visto as inúmeras variáveis que o docente trabalha. Disto, compreendemos que pode haver várias visões sobre o que é ser professor de Ciências e, nisto, várias representações.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR

Para compreender o processo de composição da identidade docente, Moreira e Chamon (2015) atribuem a importância de compreender os discursos presentes nos espaços educativos sobre a caracterização do professor na sociedade, bem como as concepções, atitudes e opiniões que formam as representações sociais (RS) do “ser professor”, no que lhe concerne, induzem as práticas sociais desse grupo.

Neste sentido, esses autores destacaram a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS) para entender o campo educativo, uma vez que estudos sob o olhar dessa teoria podem corroborar com a compreensão do papel exercido pelo saber socialmente partilhado no cotidiano da escola, e mediado por diversos grupos. “Consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 17).

A TRS tem sua origem em 1961 por meio dos estudos do psicólogo Serge Moscovici, cujo objetivo foi compreender como os conceitos e informações que os indivíduos recebem, se transformam e contribuem para a formação e manutenção de uma realidade social (MARQUES; MUSIS, 2016). “[...] Trata-se uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. [...] Esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico” (JODELET, 2001, p. 22).

Moscovici distingue estas formas de conhecimento em duas classes: universo consensual e universo reificado. O universo consensual, também compreendido como senso comum ou saber ingênuo, relaciona-se as produções humanas formadas por meio de suas interações sociais e responsáveis pela composição das RS. Já o universo reificado é fruto do rigor científico, produzido e interpretado pela ciência (SÁ, 1993). “Com base nesses conceitos, podemos compreender a existência de conhecimentos científicos oriundos do universo reificado, bem como conhecimentos de senso comum que surgem no universo consensual” (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 4).

Apesar das RS não se constituírem como objeto científico, seu estudo é tão lúdico quanto este, frente à sua importância na vida social dos indivíduos de determinado grupo, sendo responsáveis pela formação de práticas, atitudes e opiniões, sendo elaboradas por meio das experiências, dos pensamentos compartilhados, nos diálogos informais, seja na educação, na tradição ou na comunicação (MARQUES; MUSIS, 2016).

Outra característica das RS trata-se de sua dificuldade de transformação. Abric (2000) reforça que elas se organizam como um cinturão protetor em torno de um núcleo central. Este núcleo compõe-se de elementos estáveis, que proporcionam sentido e valor as representações. O núcleo, resistente a mudanças “[...] é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através de seus comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios” (ABRIC, 2000, p. 33). Já os sistemas periféricos, compostos pela primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia, apresentam características individuais e relativa as realidades imediatas dos indivíduos (MARQUES; MUSIS, 2016).

Abric (2000) argumenta que a transformação de uma RS indica que o núcleo também foi modificado. Estas mudanças:

[...] ocorrem quando o sujeito se depara com uma situação contraditória considerada irreversível. Caso contrário, elas ficarão restritas à periferia, sem que o núcleo central seja alterado. Essas características fazem com que as representações sociais possam tornar-se um obstáculo ao processo de aprendizagem, atuando como uma barreira à compreensão de um conceito científico (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 6).

Com isso, queremos dizer que sendo a escola um ambiente propício ao compartilhamento de pensamentos e significados, ou seja, um espaço predisposto à formação de RS, construídas a partir das interações sociais ao longo da vida acadêmica, esta também encontra-se enraizada na formação docente dos pós-graduandos em ciências e matemática, sobre o “ser professor de ciências”, podendo configurar-se como barreiras para inovar a prática pedagógica destas disciplinas (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003), motivo este ser importante compreendê-las.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A instituição escolhida para o procedimento de coleta de informações foi uma universidade estadual no norte do estado do Paraná, onde é oferecido o curso de pós-graduação em nível de doutorado, na área de Ensino (Ciências e Matemática). Dessa forma, a pesquisa contou com a participação voluntária de 13 estudantes do final do primeiro ano do curso de doutorado, com idades entre 25 e 63 anos, sendo nove participantes do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Trata-se de uma pesquisa de característica mista, em que adotamos dentre as formas de abordagem das representações sociais, a perspectiva estruturalista (ABRIC, 2000).

Para compreender a estrutura de uma RS, composta de núcleo central e periférico, objetivamos por meio da técnica de evocação livre de palavras (SÁ, 2000), identificar as representações sociais de estudantes de pós-graduação a partir do termo indutor “Ser Professor de Ciências”.

A escolha desta técnica “deve-se ao fato de ela permitir ao sujeito apresentar termos que venham à sua mente de maneira espontânea, seja de forma oral, seja de forma escrita” (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 7). Por isso, os pós-graduandos participantes da pesquisa foram estimulados a escrever as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente sobre o termo “Ser Professor de Ciências” e posteriormente realizar a hierarquia delas, de um a cinco, considerando a de número um a de maior relevância, e a de número cinco a de menor relevância, respectivamente. Por fim, os estudantes foram convidados a explicar em pequenos textos o significado de cada uma das palavras.

As palavras evocadas pelos discentes foram reunidas em categorias, agrupadas de acordo com suas similaridades semânticas. As palavras com frequência (f) igual a 1 foram descartadas por não constituírem notabilidade para análises das RS em relação a representatividade do grupo (FERREIRA *et al.*, 2005).

Para organizar o grupo de palavras no quadro de quatro casas, foram realizados cálculos a partir de expressões matemáticas, em que se determinou a média das ordens médias de evocação (OME) conjuntamente com a frequência média das evocações, a partir da expressão: somatória (Σ) do número de vezes que a palavra foi evocada (P), numa dada posição de grau de importância, vezes seu grau de importância (G), dividido pela frequência que a palavra foi evocada no total, reestruturada por Galvão e Magalhães Júnior (2016).

Realizados os cálculos, os grupos semânticos foram organizados em quadros, conhecido como quadro de quatro casas ou diagrama de Vergès (SÁ, 1996). O quadro divide-se em quatro quadrantes e se organiza consoante ao apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Exemplo de estruturação do Quadro de quatro casas (ou diagrama de Vergés)

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f > f \text{ média}$ e $OME < OME \text{ média}$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $f > f \text{ média}$ e $OME \geq OME \text{ média}$		
Palavra	freq.	ome	Palavra	freq.	ome
Palavras (ou ideias) que apresentam alta frequência e baixa OME. Isso indica que têm uma boa probabilidade de representarem o Núcleo Central das RS, pois além de representatividade, se mostraram mais acessíveis aos sujeitos.			Conhecida como primeira periferia, registra os elementos que contém alta frequência, seguida de alta OME. Isso implica que apesar de apresentarem representatividade, elas foram evocadas tardiamente. Ainda é possível que algumas dessas ideias componham o núcleo central.		
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < f \text{ média}$ e $OME < OME \text{ média}$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < f \text{ média}$ e $OME \geq OME \text{ média}$		
Palavra	freq.	ome	Palavra	freq.	ome
Registra elementos com baixa frequência e baixa OME. Isso implica em menor representatividade, apesar da facilidade de acesso à essas ideias. Nesse sentido, pode representar um subgrupo, que valoriza alguns elementos distintos da maioria.			Segunda periferia, ou periferia externa. Aqui são identificados os elementos com baixa frequência e baixa OME. Isso implica que além de menor representatividade, eles são evocados mais tardiamente, o que implica em uma maior particularidade.		

Fonte: ORTIZ (2019, p. 26).

Conforme o Quadro 1, podemos perceber que o 1º quadrante deve apresentar os dados mais significativos para a análise na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Da análise das evocações do grupo social pesquisado em relação ao termo indutor “Ser Professor de Ciências”, registramos 65 palavras, as quais foram reunidas em grupos semânticos, cujas palavras com frequência igual a um, foram descartadas, restando para análise 38 palavras.

Da reunião de palavras, obteve-se 13 grupos semânticos, cuja média das ordens médias de evocação (OME) foi de 3,08 e a média de frequência (F) foi de 2,92. Por meio desses valores, elaborou-se o Quadro 2, conhecido como diagrama de Vergès, que apresenta os quatro quadrantes com os respectivos grupos que compõem as RS.

Quadro 2 – Elementos das Representações Sociais de estudantes referente ao termo indutor “Ser professor de Ciências”

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações F ≥ 2,92 e OME < 3,08			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F ≥ 2,92 e OME ≥ 3,08		
Palavra	freq.	ome	Palavra	freq.	ome
Conhecimento / Estudo	7	2,86	Construção	3	4,00
Ensinar	4	3,00			
Amor	4	2,75			
Formação Profissional	3	1,67			
Pesquisador / Investigador	3	2,33			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F < 2,92 e OME < 3,08			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F < 2,92 e OME ≥ 3,08		
Palavra	freq.	ome	Palavra	freq.	ome
Aprender	2	2,50	Tecnologia	2	5,00
Resistência	2	2,50	Ciências	2	3,50
Satisfação/Realização	2	3,00	Experimentação	2	3,50
			Prática	2	3,50

Fonte: Os autores.

De acordo com a análise, os grupos “Conhecimento”, “Ensinar”, “Amor”, “Formação”, e “Pesquisador”, localizadas no primeiro quadrante do Quadro 2, constituem-se como o núcleo central das RS deste grupo social, construindo-se como o foco da análise deste trabalho.

O grupo “Conhecimento”, cuja frequência foi a maior apresentada dentre os outros grupos, caracterizam o “Ser Professor de Ciências” como a busca pelo saber e atualização constantes. Esses sentimentos foram expressos pelas redações dos pós-graduandos sobre o tema, ao descreverem por exemplo: “É transmitir e renovar o conhecimento adquirido ao longa da história” (A4); “Ser professor exige muito e constante estudo do conhecimento” (A13); “Estudar e compreender o conteúdo a ser ensinado como um todo e não fragmentado possibilita as oportunidades de melhor compreensão por parte do aprendiz” (A5). Assim como apontamos inicialmente – que a profissão professor é um contínuo de aprender e reaprender – para estes doutorandos também houve essa representação compreendendo que eles se encontram na fase de *formação permanente*, segundo Garcia (1999). Todavia, neste grupo semântico pode-se inferir que os sujeitos pesquisados consideram que o conhecimento da matéria a ser ensinada é suficiente para exercer a profissão docente em ciências. Ainda, reforçam a ideia da “pedagogia bancária”, de que ensinar constitui-se como um processo de depositar saberes nos educandos.

Em relação às palavras “Ensinar”, ser professor de ciências significa proporcionar ao estudante um ensino integral, que o prepare para a vida em sociedade. Tal interpretação pode ser observada nos pós-graduandos ao explicarem que ser professor “É educar o aluno para os estudos e a vida” (A4); “preparar o aluno para cidadania, ou seja, preparar um indivíduo para atuar criticamente em seu meio social” (A12). Percebemos que para este grupo, ser professor é algo complexo, visto que envolve a

preparação de alunos para viver em sociedade. Todavia, apesar da preparação do estudante para a vida ser de fundamental importância, o ser professor de ciências implica que os saberes sejam conduzidos numa perspectiva de alfabetização científica, que o prepare para relacionar os conteúdos apreendidos no ambiente escolar com seu meio social, e através desta alfabetização compreenda e atue em sociedade, ou seja, “construir pontes entre a ciência que se apresenta aos alunos e o mundo em que eles vivem, [...] de forma a levar cada aluno a ver o mundo também sob a ótica científica” (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 9).

O grupo denominado “Amor” reforçou o sentimento positivo e emocional em relação a prática docente. Estes sentimentos foram expressos nas redações dos alunos, ao explicarem: “É o meu sentimento em relação a minha escolha profissional” (A13); “É gostar do que faz, do seu ambiente de trabalho e de estudos. E se empenhar para fazer seu trabalho sempre com excelência” (A4); “Zelar pelo que ensina, como ensina e por que ensina é importantíssimo” (A5). Esse gostar do que faz vai ao encontro dos resultados evidenciados por Magalhães Júnior, Lorencini Júnior e Corazza (2013), apontando assim o ser professor como uma profissão que envolve sentimentos de realização e satisfação. Campos (2008) explica que o amor a profissão docente é um dos fatores mais comuns presentes nos diálogos dos professores quando se referem a sua atuação profissional. Este sentimento, para eles, age como elemento motivador para permanência na docência.

O conjunto de palavras evocadas denominado “Formação Profissional” correlaciona a prática docente do professor de ciências norteada por um processo de formação contínua, ou seja, “um processo formativo consistente e coerente é fundamental para o professor de ciências, seja formação inicial ou continuada” (A6), tendo em vista que para eles “é imprescindível que o professor invista tempo em sua formação, haja vista a dinamicidade das discussões acerca de temas que o envolve diretamente” (A7). Nesse sentido, é reforçado a aprendizagem contínua do professor e a compreensão que estes se encontram na fase de *formação permanente*. Para tanto, esta perspectiva nos conduz a uma visão técnica da profissão docente, no qual a atualização e o estudo relacionam, a profissão como “suporte para a competência, uma vez que essa se revela na ação dos profissionais. [...] A técnica apresenta um significado específico no trabalho e nas relações” (VASCONCELOS; RESQUE; BARROS, 2015, p. 23146).

Por fim, no grupo “Pesquisador”, a pesquisa e a investigação também estão presentes nas RS dos pós-graduandos. Para eles, “o professor de Ciências deve buscar se embasar sobre conhecimentos científicos, históricos, pedagógicos, entre outros, refletindo sobre sua prática docente” (A12), deve ter “interesse em manter-se atualizado, quer seja sobre as pesquisas recentes, as abordagens de ensino, as

leis vigentes” (A5), além de possuir um olhar investigador, ou seja, “cuidadoso, curioso para determinadas situações” (A8).

Estes grupos, presentes no Núcleo Central, indicam as possíveis RS do grupo social pesquisado. Todavia, apesar das evocações reforçarem elementos importantes a atuação docente contemporânea, apresentam características que nos indicam que as RS construídas ao longo da vida escolar, profissional e social dos estudantes pesquisados, predominam traços da pedagogia tradicional, atribuindo ao ser professor o papel central do processo de ensino, cujo saber e fazer docente, a motivação profissional e a pesquisa aparecem mais presentes de que a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar quais as representações sociais partilhadas por estudantes de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática em uma universidade pública do norte do Paraná, sobre “Ser professor de Ciências”, por meio da técnica de evocação livre de palavras. Para tanto, questionamos os doutorandos, amparados na Teoria das Representações Sociais.

A partir do Núcleo Central, os resultados indicaram que a RS destes estudantes de pós-graduação tangencia que o ser professor é complexo, num sentido de ter que preparar os alunos para a vida, sendo o conhecimento da matéria e a pesquisa suficientes para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que são motivados constantemente pelo amor a profissão.

Todavia, estes resultados constituem-se como as possíveis RS deste grupo, podendo configurar-se em obstáculos para uma prática profissional inovadora e emancipatória. Estas representações indicam que apesar dos estudantes apresentarem traços contemporâneos em relação a profissão docente, como a atuação do professor como pesquisador, e a preparação do estudante para atuação em sociedade, suas RS nos levam a considerar que o grupo pesquisado apresenta características formativas da pedagogia bancária e tradicional, cuja visão profissional é norteadada pela preocupação com a própria prática, formação e motivação, ou seja, centrada no professor e não no estudante. Estes atributos nos levam a acreditar que estas representações foram construídas ao longo da vida escolar destes pós-graduandos, uma vez que a escola se constitui em um ambiente profícuo para partilhar saberes, ideias e informações, sejam elas do senso comum ou do conhecimento científico.

A vista disso, compreendemos que o pequeno número de participantes promoveu poucos dados para a análise, o que é perceptível na baixa frequência no primeiro quadrante, bem como distintas visões.

Por outro lado, acreditamos que os resultados aqui alcançados podem contribuir no desenvolvimento de formações que (des)construam esta pedagogia bancária cujos conhecimentos sejam

depositados e não construídos, e que se promova uma aprendizagem que possa transpor os conhecimentos científicos produzidos no espaço escolar em transformações na sociedade.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 18-43.
- CAMPOS, J. R. “**Era um sonho desde criança**”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas - PB. 2008. 174 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
- CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, V. C. P.; SANTOS JÚNIOR, A. F.; AZEVEDO, R. C.; VALVERDE, G. A. Representação Social do Trabalho: Uma contribuição para o estudo da Motivação. **Estação Científica**, v. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://victorparadela.com/Artigos/Artigo.RST.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- GALVÃO, C. B., MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infante juvenil pelo Meio Ambiente. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, 2016, p. 124-141.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Editora Lisboa, 1999.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.
- JESUS, W. S. de; PAGAN, A. A.; SUSSUCHI, E. M. Ser professor: um breve panorama de pesquisas brasileiras. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais ... São Cristóvão: EDUCON**, 2011. p. 1-16.
- JODELET, D. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.
- MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; LORENCINI JÚNIOR, A.; CORAZZA, M. J. Representações sociais de pós-graduandos sobre «ser professor de ciências». **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 2070-2074, 2013.
- MARGUTTI, P. B. A. *et al.* Representações Sociais que permeiam a formação inicial de futuros professores sobre “Ser Professor de Ciências”. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 2177-2182, 2017.
- MARQUES, R. R. L. MUSIS, C. R. de. **Representações sociais do professor: comunicação, educação e psicologia social**. Curitiba: Appris, 2016.

MIRANDA, C. L.; REZENDE, D. B.; LISBÔA, J. C. F. A licenciatura e a construção das representações sociais sobre ser professor de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 2, p. 01-11, 2016.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

NEGRI, H. F. O. *et al.* Representação social e formação de professores de Ciências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 1, p. 29-33, 2015.

ORTIZ, A. J. **Representações sociais de ‘Ser professor de Física’ de licenciandos em Física**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 163. 2019.

ORTIZ, A. J.; MAGALHAES JUNIOR, C. A. O. Ser professor de Física: representações sociais na licenciatura. **Ensino Pesquisa. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, 2019.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, J. M. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1996.

SÁ, C. P. A. Representação Social da Economia Brasileira antes e depois do Plano Real. In A. S. P. MOREIRA & D. C. OLIVEIRA (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000, p.49-69.

VASCONCELOS, S. M.; RESQUE, M. S.; BARROS, M. N. R. De. Ser professor:

representação social e identidade docente. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação, 10., 2015, Curitiba (PR). Artigos, p. 23139 – 23150. ISSN 2176-1396.

ⁱ - Consideraremos neste trabalho como professor de ciências, os docentes das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática.

ⁱⁱ - Disponível em: <

<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>.

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Suelen Gaspi

Email: suelen.gaspi@ifpr.edu.br



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.