

O que mudar na educação? Representações sociais de alunos de Pedagogia analisadas ao longo da formação inicial

What should be changed in education? The analysis of social representations of Pedagogy students throughout their initial training

Bruna Luise da Silva Sant'Ana*

Daniela Barros Silva Freire Andrade**

* Mestre em Educação (UFMT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP). E-mail: brunaluise@gmail.com

** Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Orientadora desta pesquisa. E-mail: freire.d@terra.com.br

Resumo

Este estudo objetivou investigar as representações sociais de acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso sobre *mudanças na Educação*. A pesquisa baseou-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005), bem como nos estudos sobre mudanças no contexto educacional. Foram realizadas 40 entrevistas semiestruturadas, distribuídas entre as quatro séries da graduação. O *corpus* pelas entrevistas foi processado no *software* ALCESTE, sendo utilizada sua análise padrão e também a análise *tri-croisé* referente à variável *Ano*. Observou-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT sobre mudanças na Educação fazem um movimento entre o engajamento individual perante sua formação e sobre as necessidades de mudanças na Educação, transformando-se ao longo do curso em uma queixa imobilizadora, que parece substituir a atitude de implicação diante das mudanças.

Palavras-chave

Representações sociais. Educação. Acadêmicos de Pedagogia.

Abstract

This study aimed at investigating the social representations about changes in Education constructed by the academics of the Pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso. The research was based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2005), as well as studies on changes in the educational context. A number of forty semi structuralized interviews were applied to the students of the four series of the course. The verbal material obtained from the interviews was processed by the software ALCESTE. The standard analyses of the software added to the tri-croisé analyses of the variable Year were done. It was observed that the social representations about changes in the Education constructed by the

Pedagogy students from the UFMT make a movement between their individual enrollment concerning qualification and their necessities of changes in Education. The students' social representations have been changing throughout the Pedagogy course into an immobilizing complaint that seems to replace their concerned attitudes facing the educational changes.

Key-words

Social representations. Education. Academics of Pedagogy.

Introdução e objetivos

O presente estudo surgiu a partir de discussões do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia – GPEP – em torno do trabalho docente, sendo realizado entre 2007 e 2008, com ênfase nas representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT - sobre mudanças na Educação¹.

Tal temática mostrou-se pertinente, dado que é recorrente a busca por mudanças na educação sob a forma de inovações educacionais que geralmente são imposições governamentais (MORGADO, 2005), ou pela busca de melhores condições de trabalho pelo professor, discurso evidente especialmente em sindicatos da classe.

Escolheu-se os alunos de Pedagogia por se ter observado em estudos anteriores no âmbito do GPEP (SILVA, 2008; BENTO-GUTH, 2008; CÂNDIDO E BATISTA, 2008), certa consensualidade nas representações sociais dos professores e alunos de licenciaturas sobre a ausência de discursos a respeito da articulação coletiva entre a classe docente e pouca implicação em processos de mudança. Além disso, o fato das discussões sobre mudanças serem emergentes na literatura educacional, traz novamente a relevância de tal objeto de representação para os futuros docentes.

O referencial teórico norteador desta investigação é a Teoria das Representações Sociais (TRS), tendo como autores fundamentais Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001).

Quanto ao conceito de Representações Sociais, Jodelet (2001, p. 22) explica que é:

[...] 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. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico.

Na Teoria das Representações Sociais, as mudanças aparecem como fatores extremamente relevantes na produção de RS. A própria proposição de Moscovici (1978) em torno do conceito de RS se dá em função de que, na modernidade, as mudanças sociais são mais intensas, fazendo com que a sociedade em geral crie teorias coletivas de significação do estranho, do novo, do incógnito.

Diante de transformações que rompem o círculo da estabilidade social, o grupo mobiliza-se cognitivamente e afetivamente para nomear e dar sentido à novidade, aproximando-a de sua realidade e desti-

tuindo-a de ameaças. Arruda (2000, p. 244) afirma a este respeito que

[...] qualquer proposição de mudança tenderá a introduzir novos objetos de elaboração (que podem ser novas práticas, novos mitos ou novas idéias) ou novas elaborações de velhos objetos.

Entre as funções das Representações Sociais para os grupos, situam-se a formação de condutas e a orientação das comunicações sociais. É a partir dessas teorias que os grupos, por meio de conversas, orientam suas ações e compreendem a realidade (MOSCOVICI, 1978).

Concomitantemente a essas funções, as RS proporcionam ao grupo o processo de identificação, haja vista que é por meio delas que os indivíduos reconhecem em seus pares signos e práticas sociais próprias e protege o grupo da tensão gerada por um elemento estranho. (JODELET, 2001).

No ato de representar, haverá modificações no que foi dito anteriormente, mediante a comunicação. Desta maneira, pode-se perceber que a representação ultrapassa a reprodução da realidade. O processo de defasagem implica três condições que refletem na construção das representações sociais, sendo que a primeira delas é a *dispersão da informação*, que consiste em uma defasagem constitutiva (MOSCOVICI, 1978). Neste caso, o acesso a informações que o grupo possui, seja por interesse ou por obstáculos de comunicação, interfere sobre o modo pelo qual o objeto de representação é apreendido.

Outra condição que afeta a formação das RS é a *focalização*, que diz respeito

ao grau de implicação e à distância do grupo em relação ao objeto social. Segundo Moscovici (1978, p. 252)

[...] o esforço essencial do sujeito não é para compreender essa teoria no âmbito que lhe é próprio, mas para destacar e pôr em relevo perspectivas que se harmonizem com as suas orientações profundas.

Por último, há ainda a *pressão à inferência*, na qual é exigido do indivíduo ou grupo social que responda sempre, tome posições e seja capaz de agir nas mais diversas situações, fazendo com que este ligue premissas a conclusões, sem relações diretas.

Assim, diante de uma situação estranha, que desestabiliza as certezas de um grupo, são desencadeados dois processos formadores das RS denominados ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003). Tais processos são inseparáveis, ocorrendo simultaneamente na criação de Representações Sociais. A ancoragem é a parte simbólica, e a objetivação se relaciona à parte figurativa. Ao representar, por conseguinte, os grupos sociais destacam uma figura e a carregam de sentido (MOSCOVICI, 1978).

O mecanismo de ancoragem equivale a aproximar aquilo que é estranho em um sistema de significados já presente na vida do grupo. Busca-se, pois, adequar o elemento novo e desconhecido em categorias familiares.

Simultaneamente, a objetivação busca uma estrutura imagética para a representação a fim de tornar os elementos estranhos acessíveis à vida cotidiana. Deste modo, liga-se uma ideia a uma imagem.

Metodologia

Foram entrevistados 40 alunos do curso de Pedagogia da UFMT, sendo 20 alunos do período matutino e os demais do período vespertino, distribuídos de modo equitativo do 1º ao 4º anos da graduação. No roteiro de entrevistas, foram delineadas duas etapas: primeiramente foram direcionadas perguntas a respeito de mudanças no curso de Pedagogia e, posteriormente, as indagações se relacionavam às mudanças na Educação e na vida do Professor.

Buscou-se nesse duplo direcionamento verificar o grau de envolvimento dos acadêmicos com as mudanças, assim como as diferenças e semelhanças nas representações partilhadas para as duas situações.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o devido consentimento dos sujeitos, e depois transcritas e formatadas para o processamento por intermédio do *software* ALCESTE, que possibilitou a categorização dos discursos mediante

classes de palavras características. Além desta análise padrão, o programa oferece uma ferramenta denominada *tri-croisé* que permite ao pesquisador a diferenciação de discursos segundo variáveis selecionadas pelo pesquisador.

Os dados aqui apresentados referem-se à análise *tri-croisé* segundo a variável *Ano*, a fim de obter as diferenças e semelhanças entre as Representações Sociais dos alunos de Pedagogia dos diferentes anos.

Apresentação e discussão dos dados

Ao isolar a variável *Ano*, o *software* ALCESTE processou o texto e gerou quatro classes, cada uma sendo constituída pelos discursos de uma série específica assim identificadas: *ano_1*, *ano_2*, *ano_3* e *ano_4*. Deste modo, ao isolar a variável *ano*, o *software* processou o texto e gerou quatro classes, cada uma sendo constituída pelos discursos de uma série específica. A relação entre as classes se fez segundo o dendrograma subsequente.

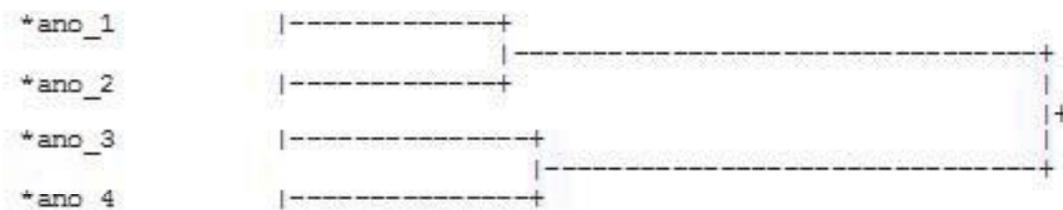


Ilustração 1: Dendrograma gerado pelo *tri-croisé*, a partir da variável *ano*

Optou-se por expor detalhadamente o conteúdo de cada classe, a partir do primeiro ano. Para construir as listas de palavras características, delimitaram-se pontos de corte por χ^2 , que variaram de acordo com a especificidade das classes.

A série inicial do curso de Pedagogia obteve o total de 355 UCEs analisadas, constituindo 18, 28% do discurso total, tendo como ponto de corte as palavras com χ^2 acima de 13,00.

Tabela 1: Palavras representativas da classe 1º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	FR	I
Profissionais, profissional	40	75	53,33	64,17
Método, métodos	13	21	61,9	27,05
Maneira	24	55	43,64	24,36
Depende	28	70	40	22,93
Algo	38	109	34,86	21,26
Melhor, melhora, melhoras, melhore, melhores	54	175	30,86	20,37
Tipo, tipos	20	46	43,48	20,03
Academia, acadêmica, acadêmico, acadêmicos	9	14	64,29	19,98
Aquilo	35	100	35	19,73
Conversar	8	12	66,67	18,92
Incômodo	4	4	100	17,92
Incomodar	4	4	100	17,92
Seria	29	81	35,8	17,37
Mudança, mudanças	185	828	22,34	15,95
For, fora	32	98	32,65	14,27
Humano	6	9	66,67	14,17
Área, áreas	19	49	38,78	14,14
Corre, correr	13	29	44,83	13,89
Inovar	3	3	100	13,43
Moral	3	3	100	13,43
Reunir	5	7	71,43	13,28
Diferenciada	5	7	71,43	13,28
Qualificação	5	7	71,43	13,28

Por meio das palavras características desta classe, observou-se que os assuntos mais marcantes dos alunos do primeiro ano dizem respeito ao envolvimento pessoal diante de mudanças e dos ganhos daí advindos.

De modo geral, acreditam na mudança como aquilo que é novo, diferente aquilo que deve acontecer quando algo não está bom. Assim, acreditam na mudança como algo que possibilita uma evolução.

Eu penso em mudança como crescimento. Se for para mudar que seja para crescer, para melhor, seja na vida profissional ou na vida pessoal. (Suj. 1, 1º ano matutino, sexo feminino).

Quando eu penso em mudança eu penso em algo diferente, algo novo. É o que eu penso em relação a isso. Quando a gente está falando em mudança é algo relativo à transformação, algo novo. (Suj. 9, 1º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, casada, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social)

Na posição dos alunos do primeiro ano, mudar é algo novo, sem relação com o passado, sempre relacionado com o crescimento, sem expectativas negativas. Destacam ainda as mudanças como situações em que se tem muitas coisas a ganhar, especialmente experiência e conhecimento.

Assim, na posição dos alunos do primeiro ano, mudar evoca algo novo, sem relação com o passado, sempre relacionado com o crescimento, sem expectativas negativas. O discurso já delineado na Classe 1 do *corpus* total sobre a avaliação

dos licenciandos perante a eminência de mudanças indica que se necessita de garantias para se engajar nelas.

Eu acho que ele ganha muito, ganha mais conhecimento, um reconhecimento de outros profissionais, apesar de que tem uns que vêem com bons olhos e têm outros que não, mas eu acho que de uma maneira geral, ele está querendo um reconhecimento, quando ele trabalha, ele quer o reconhecimento daquilo, do trabalho que ele está fazendo, porque todo mundo que trabalha quer o reconhecimento de alguém, dos pais. (Suj. 27, 1º ano vespertino, sexo feminino).

Além do conhecimento adquirido pelo investimento em mudanças, a fala acima mostra que, caso o professor se posicione favoravelmente às mudanças, ganha reconhecimento social. Esse discurso parece ter relação com o momento de descoberta da mudança com valorização social, vivenciado por eles por conta da aprovação recente no vestibular.

Deste modo, os acadêmicos do primeiro ano revelam que para que haja mudanças, tanto para o professor na escola pública, quanto para si próprios, é preciso o engajamento pessoal, muitas vezes dito por expressões como *correr atrás*.

[...] não sabia o que era aquilo, eu adquirir muita experiência, de correr atrás. Eu pensava que era outra coisa, eu achava que era uma coisa totalmente diferente a faculdade em si. (Suj. 28, 1º ano vespertino, sexo feminino).

Assim, para esse grupo, o envolvimento individual e o desejo implicado na expressão *correr atrás* parecem uma fórmula infalível, tanto na universidade como

na busca por metodologias diferenciadas na Educação Básica.

Portanto, observa-se que este grupo específico da Pedagogia pouco se pronuncia a respeito de articulação coletiva em situações de mudanças. É possível levantar a hipótese de que perante novos conhecimentos e novas relações estabelecidas com o mundo universitário, os alunos tenham entrado em um estado de intensas transformações de seus grupos de referência, assim como de suas próprias características.

O modo como se ensinava e aprendia na educação básica é substituído por novas ideias na graduação: o discurso sobre aluno passivo, que recebe o conhecimento pronto é substituído por outro, sobre o aluno como sujeito de sua aprendizagem. A figura do professor universitário é vista como a daquele que incita os alunos a buscar conhecimentos, a se articularem, sendo assim corresponsáveis pela sua educação. Esse novo mundo descoberto pelos acadêmicos em Pedagogia parece lhes trazer um fascínio que os faz transpor o mesmo engajamento individual sobre o trabalho do professor, que deve ouvi-los e perceber que o modo de encarar as mudanças advém da postura de cada um.

Diante das dificuldades encontradas em sala de aula, o professor deverá então

buscar novos caminhos, novas práticas e, como já observado, não é pontuada pelos licenciandos a comunicação dos docentes com outras instâncias; seu trabalho é feito de maneira isolada, em prol de seus alunos.

Pode-se notar que os discursos dos licenciandos são diferenciados no tocante ao posicionamento diante das mudanças, sob três perspectivas: 1) a mudança é algo que se deve buscar para melhorar, evoluir; 2) os ganhos como experiência e conhecimento parecem amenizar os riscos inerentes a mudanças; 3) a mudança é algo que se deve desejar e ainda buscar e que requer um engajamento individual.

Por conseguinte, é possível dizer que os alunos de Pedagogia do primeiro ano, mediante suas experiências e transformações em suas representações mobilizadas pela entrada na universidade, percebem de maneira geral as mudanças como situações positivas, em que só se tem a ganhar e para que aconteçam dependem do grau de implicação individual de cada interessado.

O discurso dos alunos do segundo ano apresentou-se em 455 UCEs analisadas, compondo 23,47% do total dos discursos. Para a análise dessa classe, levou-se em consideração as palavras com χ^2 acima de 13,00.

Tabela 2: Palavras representativas da classe 2º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	ℓ
Realmente	46	80	57,5	53,99
Maioria	35	64	54,69	36,04
Acredito	55	131	41,98	26,96
Ocorrem	8	9	88,89	21,6
Caso, casos	36	82	43,9	20
Respeito	10	14	71,43	18,11
Realidade	28	61	45,9	17,73
Possa	12	19	63,16	16,88
Deseja, deseje	5	5	100	16,38
Propondo	5	5	100	16,38
Aluno, alunos	130	423	30,73	16,08
Certa	29	66	43,94	16,02
Posição	6	7	85,71	15,19
Papel	11	18	61,11	14,38
Próprio, próprios	22	48	45,83	13,77
Mercado	10	16	62,5	13,73
Sentem	9	14	64,29	13,12
Omisso	4	4	100	13,1
Desejar	4	4	100	13,1
Resolver	4	4	100	13,1

De modo geral, as palavras apresentadas na tabela acima parecem retratar como os acadêmicos do segundo ano pensam sobre a tomada de posições diante das mudanças, especialmente a respeito dos alunos, termo que aparece na classe como um dos vocábulos de maior frequência.

De modo semelhante aos alunos do primeiro ano, os licenciandos situados na segunda série do curso destacam o enga-

jamento individual em situações de mudanças, contudo apresentam mais elementos da prática, o que demonstra maior contato com as discussões acerca da educação. Entretanto, ao se posicionarem diante das mudanças no curso de Pedagogia, assinalam a necessidade de articulação entre seus pares para que consigam as modificações que levantam como imprescindíveis.

De certa forma acho que são os próprios alunos porque se eles se sentem insa-

tisfeitos com a metodologia do curso e de alguma forma eles vão demonstrar isso, ou através do dossiê ou vendo o mercado de trabalho, que o curso não está encaixando no mercado de trabalho. (Suj. 8, 2º ano matutino, sexo feminino).

Então isso faz com que os alunos tomem uma posição em relação a isso, para que isso mude. Então, tanto da estrutura do curso mesmo, como da atitude dos alunos dentro da sala de aula. (Suj. 11, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e participa de movimento estudantil).

Assim como os alunos do primeiro ano, este grupo salienta a necessidade de se engajar naquilo que querem transformar. Contudo, os licenciandos do segundo ano parecem adotar uma postura mais ativa perante as instâncias administrativas do curso, enquanto os ingressantes na Pedagogia direcionam esse engajamento ao discurso sobre aquisição individual de conhecimento.

Reconhecem, pois, seu papel na busca por mudanças, mas também sofrem com os riscos das consequências desse envolvimento. Em maior ou menor grau, os licenciandos do segundo ano em Pedagogia parecem mostrar maior engajamento em relação às decisões coletivas do que aqueles que estão no primeiro ano.

Tem aqueles alunos que se sentem um pouco reprimidos, isso, ou com medo de posteriormente ocorrer uma retaliação, que já ocorreu com os alunos, então eles procuram um meio termo, no caso, eles procuram a gente quando o problema se torna um pouco complicado de se resolver. (Suj. 11, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira,

bolsista de graduação e participa de movimento estudantil).

A fala anterior é de uma aluna que faz parte do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAP), que lida com as demandas por mudanças vindas de seus pares. Assim, conforme o depoimento da licencianda, os alunos que não se sentem confortáveis em se envolver em situações de mudanças, procuram o CAP para mediar sua relação com os superiores da instituição. Desse modo, em maior ou menor grau, os licenciandos em Pedagogia matriculados no segundo ano parecem mostrar maior engajamento em relação às decisões coletivas do que aqueles que estão no primeiro ano. Anunciam, portanto, uma postura ativa dentro na universidade.

Há ainda neste grupo discursos sobre a posição do aluno e do professor na educação básica. Vale lembrar que os alunos não são vistos como atores de sua aprendizagem neste contexto, mas sim com certa passividade na participação escolar. O papel do professor é caracterizado com maior engajamento diante das mudanças na escola.

Acho que nesse caso, os professores, porque já que eles estão ali todo o dia com os alunos, eles conseguem ver realmente o que precisa ser mudado. (Suj. 5, 2º ano matutino, sexo masculino).

Portanto, a fala acima parece colocar o aluno em outra posição na escola. Lá o aprendiz é observado pelo professor e, de acordo com as demandas discentes observadas pelos docentes, os métodos poderão mudar ou não.

Assim, ao situarem o professor como agente da mudança na escola, os licenciandos não ignoram as imposições providas dos órgãos reguladores da Educação e ainda falam delas como obstáculos ao trabalho docente, que devem ser superados.

Tem uns que chegam lá, dá a aula dele, dá o conteúdo que foi imposto e pronto: aprendeu, aprendeu, se não aprendeu tudo bem. Eu já dei a minha aula hoje já está bom. [...] Então de alguma forma ele vai driblar um pouco isso dentro da sala de aula, mas se ele tiver realmente integrado com aquela idéia de ser um educador competente, um educador que realmente busque uma educação melhor, um ensino melhor. (Suj. 8, 2º ano matutino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social).

O professor, conforme exposto pela fala anterior, deve, idealmente, sair da posição meramente protocolar e ganhar um exercício profissional autêntico, engajado e eficiente. Assim, a mudança de que o professor deverá ser protagonista relaciona-se a sua ação fim, junto com seu aluno, sem esperar auxílio externo.

Portanto, observa-se que os discursos do segundo ano apresentam considerações acerca do aluno, que na universidade é ativo e articulado e na escola aparece diluído no trabalho do professor, sem voz direta para propor mudanças, visto que sua participação está no desempenho de sua aprendizagem.

Quanto aos seus direcionamentos referentes ao professor, nota-se que

acreditam que este profissional deve ser ativo na escola e que deve buscar maneiras de lidar com o que é imposto pelos órgãos governamentais.

Deste modo, os acadêmicos do segundo ano parecem enfatizar aspectos identitários de seu grupo em que, tanto na escola, na condição de futuro professor, como na universidade, no papel de acadêmicos, posicionam-se de forma engajada perante a ideia de mudança.

Assim, pode-se dizer que, apesar das diferenças em relação ao primeiro e segundo anos, ambos possuem proximidade no que diz respeito ao modo de articulação perante as mudanças, que se mostram em ambos os casos, como um trabalho solitário, que para o primeiro ano se refere a sua própria postura na universidade na busca por conhecimentos e, para o segundo, relaciona-se ao posicionamento do professor na escola, que se limita na busca pelo aprendizado do aluno em sala de aula.

No tocante ao terceiro ano, observa-se que o discurso deste grupo organizou-se em torno de 534 UCEs, o que constitui a porcentagem de 27,50% do *corpus* analisado.

Neste grupo, os temas discursivos giraram em torno das expectativas em relação à formação, sobre o profissional pedagogo, o curso de Pedagogia e ainda o que lhes é reservado posteriormente à graduação. As palavras selecionadas foram aquelas com χ^2 acima de 11,00.

Tabela 3: Palavras representativas da classe 3º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	t
Creio	45	53	84,91	90,07
Vejo	65	114	57,02	52,94
UFMT	16	19	84,21	30,96
Foram	21	30	70	27,61
Rede	16	23	69,57	20,66
Geografia	9	10	90	19,7
Campo	13	18	72,22	18,23
Jovens	9	11	81,82	16,37
Povo	6	6	100	15,87
Igreja	6	6	100	15,87
Estranhamento	6	6	100	15,87
Estado, estados	15	24	62,5	14,93
Marido	7	8	87,5	14,51
Total	7	8	87,5	14,51
Cara, caras	8	10	80	13,9
Mulher, mulheres	8	10	80	13,9
Cinco	10	14	71,43	13,65
Estadual	10	14	71,43	13,65
Assim	134	383	34,99	13,42
Militar	5	5	100	13,22
Inesperado	5	5	100	13,22
Estudante, estudantes, estudasse	23	46	50	11,97
Tento	6	7	85,71	11,94
Essencial	6	7	85,71	11,94
Pude, pudesse	10	15	66,67	11,63
Matemática, matemáticas	7	9	77,78	11,47
Cresça, cresce, crescente, crescer	9	13	69,23	11,43
Governo, governos	18	34	52,94	11,24

De modo geral, os acadêmicos do terceiro ano de Pedagogia falam a respeito de sua formação na UFMT e das transformações ocorridas em sua faculdade, dos ganhos e perdas inclusos nela e ainda sobre as mudanças que esperam que ela possibilite no futuro, conforme assinala o discurso abaixo:

[...] aqui da UFMT vai aumentar um ano, e também uma das propostas que eles apresentaram foi da Educação Infantil, creio que seja essa que está na ementa e dá Educação de Jovens e Adultos, que eu não tenho habilitação e que vai ter posteriormente. Em outras faculdades particulares o curso de Pedagogia você faz em três anos, da UFMT aumentou

para cinco, irá aumentar para cinco anos, cobra mais do profissional. (Suj. 30, 3º ano vespertino, sexo feminino).

Eu, por exemplo, eu quero muito fazer meu mestrado, assim que eu acabar a universidade, fazer meu doutorado, quero aproveitar todo o leque que meu curso oferece. Ou então eu posso estar me contradizendo porque, já que eu formo opiniões, o pedagogo está vendo que a rede estadual não está lá essas coisas para dar aula, o pessoal que vem das particulares ou que vem de outras universidades acabam dando aula lá, então eles já estão vendo pelo menos esse lado, a questão salarial, a gente não vê um filho de pedagogo estudando dentro de uma escola pública, não tem. (Suj. 25, 3º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e participa de movimento comunitário ou religioso).

Na primeira fala, a aluna parece anunciar que os profissionais formados nessa universidade saem mais bem preparados do que os que provêm de instituições privadas e que aqueles que se graduarão no futuro serão professores mais cobrados e gabaritados, por se formarem em cinco anos.

No segundo discurso, a acadêmica expõe as possibilidades de mudanças que enxerga em seu futuro, por meio da qualificação profissional. Mestrado e Doutorado são almeçados pela referida aluna como meio de abranger todas as possibilidades que o curso de Pedagogia lhe oferece. Entretanto, ao tomar tal posição, a aluna se propõe a não dar aula na educação básica, já que esta titulação lhe permite entrar em outros espaços, o que lhe parece uma contradição, tendo em vista seus princí-

pios. Ao mesmo tempo, entende que os profissionais que atuam na rede estadual são advindos de faculdades particulares ou de outras instituições, podendo-se inferir que seriam menos qualificados por aceitarem esta posição.

Falam também dos pedagogos que estão em exercício e do tempo necessário para que mudanças desencadeadas pelos futuros profissionais aconteçam.

Eu, novamente puxando aí a questão da experiência pela idade, eu tenho parentes, eu tenho irmãs pedagogas já com pós-graduação e você vê a luta delas e realmente o campo da docência no Mato Grosso foi muito beneficiada até em termos salariais. (Suj.24, 3º ano matutino, sexo masculino, acima de 41 anos, casado, trabalha fora da área de educação e participa de movimento comunitário ou religioso)

Tem um período de tempo para essa transformação, para essa mudança ocorrer, eu creio que seja assim. As práticas continuam, porque muitos que estão na rede, não tiveram uma educação que a gente teve, o curso de Pedagogia passou por várias modificações, igual a mim, vou estudar quatro anos e tem aluno que vai estudar cinco. (Suj. 30, 3º ano vespertino, sexo feminino).

A primeira inquirida refere-se às mudanças acontecidas na vida do pedagogo atuante e considera que houve benefícios em termos salariais ocasionados pela luta destes profissionais.

A segunda licencianda parece desconhecer mudanças na educação da atualidade, compreendendo que as transformações somente irão ocorrer quando os futuros pedagogos, com essa nova formação, entrarem nas redes de

ensino. Ademais, reforça a ideia de que o tempo da graduação irá aumentar e, conseqüentemente, perderá conhecimentos específicos em relação aos futuros colegas de profissão.

Desta forma, os alunos de Pedagogia do terceiro ano da graduação demonstram ter como representações específicas as expectativas em relação à formação, às mudanças anunciadas em Pedagogia, às possibilidades de transformação enquanto futuros pedagogos e ainda a continuidade nos estudos. Nesse sentido, pode-se dizer que o terceiro ano analisa mudanças pontuais e concretas da sua formação

que afetam o nível pessoal e profissional.

As falas dos alunos do quarto ano compuseram 598 UCEs, o que totalizou 30,79% do *corpus*. Para a seleção das palavras características, utilizou-se como ponto de corte o χ^2 de 12,00.

Pode-se observar pelas palavras expostas na tabela abaixo que os assuntos tratados por este grupo de licenciandos referem-se às discussões acerca dos envolvidos e responsáveis por mudanças na educação. Além disso, desvelam o que encontraram na prática de estágio e comentam aspectos associados à construção histórica do curso de Pedagogia.

Tabela 4: Palavras representativas da classe 4º ano, em ordem decrescente de χ^2

Palavra e Formas Associadas	FPC	FPT	PR	χ^2
Questão	86	179	48,04	27,54
Preciso	16	20	80	22,96
Proposta, propostas	20	28	71,43	22,01
Discussões	10	11	90,91	18,76
Caderno, cadernos	8	8	100	18,05
Envolvido, envolvidos	11	13	84,62	17,79
Turma, turmas	25	42	59,52	16,63
Agora	73	163	44,79	16,35
Participei	7	7	100	15,79
Prova, provas	10	12	83,33	15,64
Estágio, estágios	14	20	70	14,58
Você, vocês	186	495	37,58	14,34
Alterar	8	9	88,89	14,32
Olha	27	49	55,1	13,94
Escola, escolas	140	359	39	13,91
Não	394	1160	33,97	13,61
Tendência	6	6	100	13,53
Exatamente	6	6	100	13,53
Posso	25	46	54,35	12,27
Posicionamento, posicionamentos	7	8	87,5	12,12

Os depoentes do quarto ano apontam a gestão democrática como possibilidade de corresponsabilização dentro da escola pelos processos de mudança, contudo relatam que, ao se depararem com a prática de estágio, encontraram uma realidade diferente.

No discurso apareceu isso, mas na prática, eu não consegui perceber explicitamente essa participação efetiva de todos, de alunos, de professores. Infelizmente, me parece que sim porque a gente foi para a escola entrevistar diretora, coordenadora e por meio dessas entrevistas que eu percebi isso, mas não tenho provas, não sei te dizer ao certo se é realmente assim, mas aparentemente nessa escola específica. (Suj. 23, 4º ano vespertino, sexo feminino).

Assim, a perspectiva de mudanças mediante a gestão participava parece, ao terem contato com as escolas, distante do que aprendem na universidade, não obstante creiam que essa modalidade de articulação coletiva seja possível, como mostra a fala a seguir.

Vamos melhorar a merenda da escola? Vamos melhorar a merenda! Eu acho que tem que juntar a comunidade escolar, não tentar um fazer sozinho, mas ele tentar expor suas idéias para que os outros aprovem e o ajudem. (Suj. 10, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social)

Outros alunos pontuam que as mudanças que percebem necessárias a partir das discussões feitas na graduação encontram barreiras na realidade e nas dificuldades em sala de aula. Pode-se

inferir que aquilo que é encontrado na realidade destoava das expectativas dos futuros professores, conforme se nota pelos discursos subsequentes.

Você também tem que se adaptar, mas eu acho que a maior dificuldade em sala mesmo é lidar com tanta dificuldade emocional, devido a essa questão relacionada à Educação e família não formal que o professor tem que atender, tem que se virar; tem que ser psicólogo, pai, mãe, professor, tem que saber dosar. (Suj. 6, 4º ano vespertino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, trabalha em escola e não participa de movimento social).

Mas, a questão da valorização, não só do governo, mas da sociedade mesmo. Você vê pais brigando com professores, pais que não mandam seus filhos para a escola, eu acho que é isso mesmo, mais reconhecimento, não só do lado financeiro, já caiu na mesmice dizer isso. (Suj. 18, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e não participa de movimento social).

As mudanças apontadas por tais falas se referem às ampliações da função docente e à desvalorização social. Entretanto, a última manifestação assinala que a necessidade de reconhecimento do professorado não é algo novo, mas que se naturalizou no discurso e parece apresentar uma realidade inquestionável.

Observa-se que as conclusões sobre a prática do professor nas escolas a partir das declarações dos licenciandos do quarto ano se aproximam do discurso da adaptação, adequação às mudanças, em oposição à busca por transformação, assemelhando-se ainda aos discursos de docentes em exercício, como revelam

estudos recentes nas redes estadual e municipal de ensino de Cuiabá, ao retratarem as representações deste profissional acerca de suas atividades (CÂNDIDO, BATISTA, 2008). Pode-se inferir que o discurso dos licenciandos do quarto ano se aproxima dos docentes em exercício pelo seu contato com a cultura escolar e com as representações sociais partilhadas neste contexto.

Sobre a participação dos alunos de Pedagogia em mudanças na graduação, este grupo salienta que seu envolvimento é insuficiente, sendo que alguns alegam não participarem por falta de implicação pessoal, outros por falta de incentivo da instituição.

Agora você me pegou, não sei te informar, porque aqui na universidade tem um conselho, tem um grupo, na verdade não sei te dizer, não sei te informar. Como eu te falei, eu não participo, e na minha sala ninguém participa. Então eu não posso dizer como que vai ser, eu também não sei, é um erro meu, eu tinha que estar participando, eu tinha que estar sabendo, mas não. (Suj. 40, 4º ano vespertino, sexo feminino, entre 31 e 40 anos, casada, não trabalha e não participa de movimento social).

Metade da sala já falava: não, nós não vamos participar. Esse foi o processo que veio desde o primeiro ano, eles iam lá chamar para participar e o professor falava assim, vocês podem ir, mas eu continuo aqui dando a minha aula. (Suj. 38, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha na área de educação e não participa de movimento social).

Então foi essa mudança que todo mundo sempre pediu: vocês formaram o currículo em cima de pessoas que já tinham prática, e agora, nós não temos, como vai ser?

Acho que essa foi a principal mudança que nós exigimos e exigimos, não sei daqui para frente as outras turmas, mas já está passando por reestruturação, mas quanto a essa questão da estrutura curricular, eu, particularmente, sou contra os módulos, sou contra o sistema modular, acredito que seria melhor se fosse seriado mesmo, mas há pessoas que são a favor. (Suj. 18, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, bolsista de graduação e não participa de movimento social).

As arguições citadas acima demonstram que, segundo os alunos do quarto ano, há pouco envolvimento dos acadêmicos em Pedagogia no que diz respeito às mudanças em seu curso, especialmente as duas primeiras posições. A última fala contradiz as anteriores, ao colocar que os acadêmicos se mobilizaram em prol de transformações curriculares, sem relatar, porém, os resultados deste feito.

Pode-se pensar que esta falta de participação dos acadêmicos do quarto ano parece ser reflexo do momento em que eles se encontram no curso, quando as questões coletivas e a busca por mudanças dentro da academia dão lugar aos interesses individuais e à busca por colocação no mercado de trabalho. Resgatam ainda alguns aspectos da história do curso de Pedagogia, especialmente sobre o currículo que foi base na sua faculdade, construído para cumprir a formação de professores em exercício. Assim, ao trazer à tona esses pontos históricos, retratam a queixa de que houve pouco contato com a prática profissional, como o estágio, dentro de seu curso.

Agora parece que está dentro do currículo que precisaria desde o primeiro ano estar vivenciando mais, até porque, depois destes dez anos, desta formação destes professores que estavam em exercício, mas não tinham o terceiro grau, o pessoal que entrou no curso de Pedagogia é um pessoal mais novo, que não tem o magistério, que nunca deu aula, que escolheram o curso de Pedagogia porque, até porque o curso de magistério saiu também. (Suj. 19, 4º ano matutino, sexo feminino, entre 18 e 30 anos, solteira, trabalha fora da área de educação e não participa de movimento social).

Assim, as questões que parecem se encontrar no cerne dos discursos deste grupo aludem a como irão ser professores, mediante a pouca prática profissional encontrada no curso. As ansiedades se encontram em dominar as técnicas de ser um bom professor, mais do que questões de cunho coletivo ou teórico. Nota-se que, nesse sentido, os discursos deste grupo se assemelham aos dos demais colegas dos outros anos.

Os sujeitos inquiridos do quarto ano de Pedagogia parecem, portanto, tratar das seguintes questões em suas representações sobre mudanças: 1) o contato com a escola e as diferenças encontradas entre o discurso da academia e a realidade escolar; 2) aspectos da história do curso de Pedagogia e a participação dos alunos em suas mudanças; 3) necessidades de mudanças no curso de Pedagogia.

Pode-se dizer que os temas do terceiro e do quarto anos são próximos por tratarem da busca pela prática profissional e da busca por certezas de uma boa

aprendizagem profissional ainda dentro da universidade. Divergem, entretanto, porque enquanto o terceiro ano salienta suas expectativas em relação ao futuro profissional, as mudanças enxergadas pelos acadêmicos do quarto ano se fazem no confronto com a prática de estágio que transforma as representações fomentadas pelos enfoques teóricos tratados na universidade.

Por fim, é possível distinguir os discursos dos licenciandos de Pedagogia da seguinte maneira:

1) os alunos do primeiro ano entendem que as mudanças são mobilizadas por engajamento individual e são positivas por possibilitarem ganhos. Parecem refletir o ganho imediato que obtiveram com as mudanças: a entrada na universidade;

2) os inquiridos do segundo ano sinalizam diferenças na participação dos alunos em mudanças na escola e na universidade, potencializando na instituição escolar o papel do professor e, na universidade, o papel do aluno. Constatam a necessidade de mudanças na escola e no curso de Pedagogia de maneira mais enfática, especialmente no contexto de sua turma;

3) já o grupo do terceiro ano revela especificamente as expectativas diante de mudanças anunciadas, como, por exemplo, assumir uma sala de aula ou seguir carreira acadêmica, mencionando ainda o conflito diante das reais possibilidades de transformação na carreira profissional de um pedagogo;

4) os alunos do último ano da faculdade de Pedagogia falam com maior propriedade das mudanças vividas no

curso, colocam também o contato com a prática como transformação das ideias adquiridas na universidade e falam dos papéis assumidos pelo professor na escola. Apontam o conflito entre o que aprendem na universidade e a realidade encontrada no contexto escolar, revelando restrições

QUANTO às possibilidades de mudanças.

Utilizando-se do gráfico arbóreo gerado pelo ALCESTE, que revela a relação entre as classes, pode-se ainda chegar às seguintes observações em relação às representações sociais dos alunos de Pedagogia, segundo o ano em que se encontram:

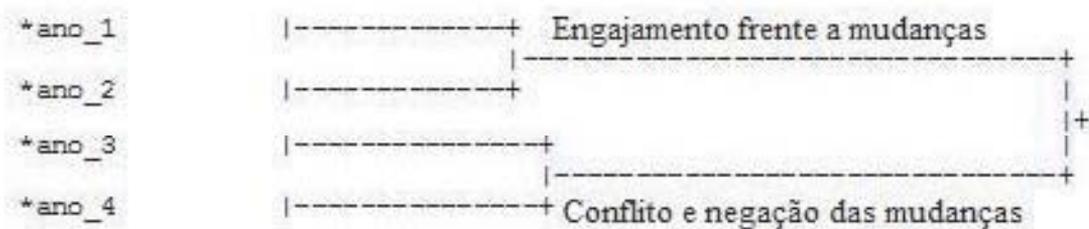


Ilustração 2: Dendrograma gerado pelo tri-croisé, a partir da variável ano

Portanto, nota-se que o bloco dos primeiros e segundos anos fala de um envolvimento pessoal diante de mudanças. Enquanto na primeira série do curso os alunos falam de um engajamento pessoal, dirigido pelo êxito individual recente, no segundo ano são apontadas noções de mudanças na academia e em sua turma, ambas revelando certa idealização. Isto se explica pela função justificadora das representações sociais, na medida em que valoriza a adesão pela profissão docente.

No segundo bloco, onde se encontram os discursos dos terceiros e dos quartos anos, pode-se observar outra focalização sobre a temática. Enquanto nos primeiros anos do curso o engajamento individual é a resposta para a inserção de mudanças na Educação, para os alunos dos últimos anos este não é suficiente. Os

licenciandos de Pedagogia deste bloco revelam os conflitos mediante a inserção na realidade escolar e justificada pela impossibilidade de se apreender os conhecimentos necessários na academia, ou pelas más condições encontradas na escola.

Considerações finais

A análise *tri-croisé* possibilitou um olhar distinto acerca das representações sociais dos licenciandos em Pedagogia, ao separar seus discursos pela variável *ano*. O *software* facilitou, por meio dessa ferramenta, a compreensão das especificidades do grupo de alunos de acordo com a série em que se encontravam. Deste modo, enquanto o programa computacional forneceu a classificação dos dados gerais e, mediante a análise, revelaram-se

as representações sociais consensuais dos acadêmicos, a averiguação gerada pelo *tri-croisé* permitiu que se observassem os dissensos encontrados nos discursos dos subgrupos divididos por ano na graduação.

Notou-se que as representações sociais dos alunos de Pedagogia do primeiro ano destacaram os significados atribuídos às mudanças, considerando-as como situações que se devem buscar para melhorar e evoluir. Esta busca se mostra por tais alunos como algo pelo qual se deve depreender um esforço individual, sem mencionar articulação coletiva com seus pares, centrada na universidade.

Os riscos decorrentes de mudanças não são pontuados pelos alunos do primeiro ano, que parecem amenizar tal possibilidade ao acreditarem em ganhos advindos das mudanças, como a experiência e o conhecimento.

Os licenciandos do segundo ano enfatizaram temáticas relacionadas à dicotomia apresentada previamente entre o aluno que estuda na escola como elemento passivo na proposição de mudanças e os universitários, que se mostram ativos e implicados ao buscarem melhorar os seus interesses. Deste modo, a prática *correr atrás*, em suas próprias palavras, é incorporada na universidade, o que revela a função identitária das representações sociais, pois, na medida em que ele muda de *status* ao se tornar universitário, muda também a forma como ele percebe a si mesmo e as expectativas sociais ao seu redor.

Além disso, intensificam a importância do trabalho do professor nas mudanças

educacionais, reforçando assim uma identidade positiva que legitima a escolha pelo curso e a permanência em tal profissão no futuro.

Os primeiros e segundos anos formam, assim, um bloco de significados próximos em que as mudanças se mostram possíveis mediante o engajamento individual, ora na vida pessoal (primeiro ano), ora na vida acadêmica (segundo ano).

O terceiro ano tem como discurso específico as expectativas em relação à sua profissão, apresentando as possibilidades de atuação no futuro. Ademais, refletem acerca das mudanças anunciadas na Pedagogia, por meio da contextualização do curso e da projeção da profissão. Estas projeções revelam, no discurso deste grupo de licenciandos, certo conflito diante do que é estudado na academia e as expectativas relativas à prática profissional.

Por fim, o grupo do quarto ano assinala as dificuldades encontradas em mudanças nas escolas, enfrentadas por eles na prática de estágio. Também salientam aspectos históricos do curso de Pedagogia e reforçam as necessidades de mudanças no curso, especialmente no que se refere ao aumento de contato com a prática durante a formação, refletindo neste grupo a tensão entre teoria e prática.

Os terceiros e quartos anos formam, deste modo, outro conjunto de significados, no qual há uma transformação das representações sociais construídas nos anos iniciais do curso. Se inicialmente o engajamento pessoal anunciava a concre-

tização de mudanças, nos últimos anos há o conflito e a negação dessas mudanças.

Percebe-se, por conseguinte, que, nos anos finais da graduação em Pedagogia, há um rompimento com o discurso da mudança e a negação do conhecimento acadêmico em nome de sua adaptação à realidade do mercado de trabalho. Quando esses alunos referem-se ao professor na escola pública, nota-se ainda uma incorporação do discurso acerca da desvalorização e vitimação do professor.

Assim, pode-se pensar na existência de uma imobilização do pensar sobre a realidade do trabalho docente que se justifica por meio dos discursos, tais como a teoria aprendida na universidade que se mostra inócua pelos licenciandos, a realidade psicossocial dos alunos, a realidade das condições de trabalho, o baixo *status* social do trabalho docente.

Nota-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT se apresentam segundo o binômio da conservação e mudança. A mudança é localizada individualmente, na inclusão do sujeito na vida universitária, no nível prático instrumental, especialmente nos primeiros anos do curso. A conservação se apresenta especialmente nos discursos dos terceiros e quartos anos que, ao se depara-

rem com as dificuldades de sua profissão e com a necessidade de implicação neste movimento, incorporam o discurso da desvalorização docente e o naturalizam, o que favorece a manutenção da representação preexistente.

Esse movimento reflete a preservação identitária do grupo que, diante do estranhamento gerado pelas incertezas das mudanças, recai sobre a conservação. Além disso, há uma negação da ação propositiva do professor, em função das decisões *top-down*, assim como do individualismo que opera na cultura escolar e parece organizar suas representações sociais.

Portanto, observa-se que as representações sociais dos acadêmicos em Pedagogia da UFMT constituem um movimento ancorado no engajamento individual perante sua formação e sobre as necessidades de mudanças na Educação, transformando-se em uma queixa imobilizadora, que impede a sua implicação nas mudanças.

Nota:

¹ Pesquisa sob orientação da Professora Doutora Daniela Barros Silva Freire Andrade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPG/UFMT.

Referências

BENTO GUTH, F. *Representações Sociais de licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT, sobre o futuro do trabalho docente: um estudo sobre razões para ser professor, atividades docentes atuais e futuras, e do que dependerá o trabalho do professor*. 2008. 326f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CÂNDIDO, F.; BATISTA, C. M. P. *Ouvindo professores*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2008. 236p. (Coleção Educação e Psicologia, v. 11, Coordenação Eugênia Coelho Paredes).

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. Mudar a prática de ensino e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: MONTEIRO, F. M. A. et al. (Org.). *Trabalho docente na educação básica: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MORGADO, L. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, I. A. *A linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá*. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

Recebido em março de 2010.

Aprovado para publicação em junho de 2010.