

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PÓS-GRADUANDOS SOBRE PROFESSORES MARCANTES

### SOCIAL REPRESENTATIONS OF POST-GRADUATING STUDENTS ABOUT OUTSTANDING TEACHERS

### REPRESENTACIONES SOCIALES DE POS-GRADUANDOS SOBRE PROFESORES MARCANTES

Marilandi Maria Mascarello VIEIRA<sup>1</sup>  
Flávia Eloisa CAIMI<sup>2</sup>

**RESUMO:** O propósito central deste estudo consiste em identificar os atributos de professores marcantes na trajetória de formação de pós-graduandos que cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em dois cursos *lato sensu*, cuja finalidade era propiciar formação pedagógica para profissionais que pretendiam atuar na educação superior. A abordagem metodológica foi orientada pela pesquisa qualitativa e os dados empíricos coletados em registros escritos produzidos pelos pós-graduandos foram analisados à luz da teoria das representações sociais. Os resultados apontam que os professores marcantes se distinguem positivamente pela atenção e carinho que dispensam aos alunos, pelo modo como contribuem para elevar sua autoestima, pela capacidade de significar os conteúdos escolares, pela articulação da teoria com a prática, dentre outros.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Formação docente. Professor marcante.

**ABSTRACT:** The central purpose of this study is to identify the attributes of remarkable teachers in the trajectory of formation of postgraduate students who attended the discipline Methodology of Higher Education in two *lato sensu* courses, whose purpose was to provide educational formation for professionals who wishing to work in higher education. The methodological approach was guided by qualitative research and empirical data collected in written records produced by postgraduate students, analyzed in the light of the theory of social representations. The results point that remarkable teachers distinguish themselves positively for the attention and affection that dispense to students, by way that contribute to raise their self-esteem, for the ability to signify the educational content, for the articulation between theory and practice, among others.

**Keywords:** Social representations. Teaching formation. Remarkable professor.

**RESUMEN:** El propósito central de este estudio consiste en identificar los atributos de profesores marcantes en la trayectoria de formación de postgraduados que cursaron la disciplina de Metodología de la Enseñanza Superior en dos cursos *lato sensu*, cuya finalidad era propiciar formación pedagógica para profesionales que pretendían actuar

<sup>1</sup> Doutora em Educação nas Ciências. Mestre em Educação e em Direito. Professora do IFRS - Campus Sertão, Sertão-RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: [marilandiv@gmail.com](mailto:marilandiv@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora e mestre em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo - RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5509-6060>. E-mail: [caimi@upf.br](mailto:caimi@upf.br)

en la educación superior. El enfoque metodológico fue orientado por la investigación cualitativa y los datos empíricos recogidos en registros escritos producidos por los posgraduados, analizados a la luz de la teoría de las representaciones sociales. Los resultados apuntan que los profesores marcados se distinguen positivamente por la atención y cariño que dispensan a los alumnos, por el modo en que contribuyen a elevar su autoestima, por la capacidad de significar los contenidos escolares, por la articulación de la teoría con la práctica, entre otros.

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Formación docente. Profesor importante.

## Introdução

O que faz de um professor um profissional marcante, que se distingue dos seus pares? Que elementos um professor deixa na memória dos alunos, para além dos conteúdos que ensina? Que atributos da docência são valorizados por aqueles que optam por essa carreira? Essas questões, por certo, não são recentes nem inéditas, foram formuladas incontáveis vezes, têm sido objeto de estudos e de reflexões constantes. Entretanto, diante da complexidade da docência e dos desafios que emergem dos contextos educativos, tais questionamentos continuam a provocar e a evocar novas tentativas de respostas, numa aparente replicação temática na busca de conhecimentos e explicações para tão instigante faceta do fenômeno educativo, que é a relação pedagógica.

Dentre os estudos acerca do tema são referenciais os de Cunha (1989) e Castanho (2001). Outros autores analisaram a identidade e as habilidades do “bom professor”, buscando identificar as representações sociais dos alunos acerca do tema, como Rangel (1999) que investigou como se dimensiona em representações o “bom” desempenho docente no processo de ensino-aprendizagem; Souza (2003), que tomou como referência as representações dos estudantes de odontologia sobre o bom professor; Souto (2004), que analisou as representações sociais de alunos, professores e funcionários de uma universidade sobre a função social do professor; Motta (2010) que procurou elucidar como os adolescentes concebem o bom professor; Souza; Oliveira (2013) que investigaram as representações sociais acerca do trabalho docente em professores universitários e Pyima (2016), que investigou as representações do “ser professor”, e a forma como os pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida por outros.

É nesse espectro que está circunscrito o interesse temático desse artigo, que trata das representações sociais de alunos sobre professores marcantes em sua trajetória de formação. Compartilhamos com Alarcão (2008, p. 171) os argumentos que justificam a importância e a atualidade do tema:

[...] em cada tempo e contexto, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais [do professor] não impede – antes exige – que, no tempo e no contexto em que se vive, sejamos capazes de ler [a profissão] com a clareza possível à luz do conhecimento e dos referentes disponíveis.

No presente estudo analisamos características de professores marcantes a partir da narrativa de alunos, tomando como base a teoria das representações sociais inaugurada por Moscovici (1993; 2011) e ampliada por autores como Jodelet (1993), Alves-Mazzotti (1994) e Gilly (2001) que adotam os seus fundamentos e oferecem às investigações da educação referentes substanciais.

A pertinência das categorias da teoria das representações sociais para a compreensão dos fenômenos educacionais, especialmente aspectos referentes ao cotidiano escolar, aos saberes docentes, às instituições educacionais, às relações pedagógicas, dentre outros, é defendida por Gilly (2001) e Rangel (1999). Essa autora argumenta que a teoria das representações:

[...] é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos (afirmações, explicações) e imagens da “realidade”, como os sujeitos a percebem e constroem. O processo de representação interessa, portanto, à didática, como disciplina que se ocupa das relações entre professores, alunos, conteúdos, formas e contexto de ensino (RANGEL, 1999, p. 48).

Esse parece ser o elemento motivador do crescente interesse de pesquisas em educação no campo das representações sociais, pois, como afirma Moscovici (2011, p.40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” e estas são indispensáveis para a compreensão da dinâmica social e das relações entre os indivíduos. Assim, torna-se um aporte teórico importante para a compreensão dos elementos constituintes da docência, no contexto das relações pedagógicas que se estabelecem entre professores e alunos.

## A produção dos dados do estudo

É sempre difícil abordar um tema sem partir de suas conceituações, especialmente quando se trata de um aporte complexo, como o é a teoria das representações sociais. Assim, principiamos expressando que a palavra representação tem origem no latim, formada pelos vocábulos *re* e *proesentare*, que significa *trazer de volta alguém ou alguma coisa, exibi-la, manifestá-la*. Jodelet (2001, p. 22) faz menção a esse conceito implícito no termo: “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc”.

Há nesse conceito a referência ao conteúdo das representações. Então, ao representarmos algo, alguém ou uma noção, não estamos produzindo uma nova ideia ou imagem, mas expressando a síntese de um produto elaborado por nós e por outros indivíduos com os quais nem convivemos. As representações sociais são, portanto, formas como interpretamos e produzimos a realidade numa atividade construtiva do real, ou, como afirma Jodelet (1989, p. 72) “as representações são um conjunto de crenças, imagens, informações, atitudes, opiniões e as influências do contexto sociocultural e histórico”<sup>3</sup>.

A forma como descrevemos as situações não apenas expressa a percepção individual, mas registra significados sociais. Alves-Mazzotti (1994, p. 62) explica que “as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos”. Em outro contexto argumentativo, Boff (1998, p. 126) afirma que “[...] o ser humano habita significações feitas a partir de interação e comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros”.

Mas Jodelet (1993, p. 475) menciona outro sentido do vocábulo:

*Representar é substituir a, estar em lugar de.* Neste sentido, a representação é o representante mental de algo: objeto, pessoa,

<sup>3</sup> Tradução livre das autoras. No original: “Les représentations sont un ensemble de croyances, images, informations, attitudes, opinions is sues des influences du contexte socio culturel et historique”.

acontecimento, ideia etc. Por essa razão, a representação está relacionada com o símbolo, com o signo. (Grifos no original)<sup>4</sup>.

Está presente nesta definição a representação enquanto significante, meio de expressão que se refere à linguagem e às imagens mentais, através do signo e do símbolo. Essa interpretação também está expressa na afirmação moscoviciana de que as representações são sociais e requer que se investigue o caráter simbólico dos relacionamentos, das situações comunicativas e dos universos consensuais em que nos inserimos, “porque toda ‘cognição’, toda ‘motivação’ e todo ‘comportamento’ somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns” (MOSCOVICI, 2011, p. 105).

Alves-Mazzotti (1994) explica que, num determinado contexto social, somos constituídos e agimos de acordo com uma base de cognição social, que está subjacente no modo como encaramos os outros, a nós próprios e como interagimos. A cognição social é uma forma de conhecimento e de relação com o mundo. Ainda para a autora, o processamento das informações presentes no meio social ocorre a partir da criação de esquemas que representam o que conhecemos acerca de nós, dos outros e dos nossos papéis no mundo social e que servem de ponto de partida para processarmos informações sobre ele e para formarmos opiniões (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Assim, consideramos relevante identificar como os alunos expressam características de professores marcados na sua memória, quer por aspectos positivos ou por negativos, porque os relatos refletem concepções de bom professor presentes no meio social, mas reorganizadas, subjetivadas pelos conceitos, imagens e sentimentos de seus alunos.

Para a produção dos dados empíricos desse trabalho tomamos como referência o estudo de Castanho (2001) que utilizou relatos escritos por docentes sobre seus professores marcantes. No presente estudo fez-se uso de registros produzidos por alunos de dois cursos de pós-graduação *lato sensu* de uma instituição de ensino superior. A primeira turma, constituída por vinte e um alunos, era formada por bacharéis em Direito que frequentavam o curso preparatório para o ingresso à carreira da magistratura, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades entre

<sup>4</sup> Tradução livre das autoras. No original: “Representar es substituir a, estar en lugar de. En este sentido, la representacion es el representante mental de algo; objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esa razon, la representacion está emparentada con el símbolo, con el signo”.

24 e 32 anos, majoritariamente oriundos de classe média. Dos 21 sujeitos, 17 cursaram a educação básica em escolas particulares e quatro em escolas públicas. Já a graduação foi cursada em instituições de ensino superior de caráter comunitário (público não estatal), localizadas na região sul do Brasil.

Os informantes da segunda turma, por sua vez, constituem um grupo-sujeito de 23 profissionais graduados em diversas licenciaturas que frequentavam o curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional. Esse grupo é representado em sua totalidade por sujeitos do sexo feminino, com idades entre 21 a 25 anos. São profissionais recém-graduadas ou com poucos anos de profissão na sua área de formação e, a exemplo da turma anterior, integram a chamada classe média. Quanto à trajetória de escolaridade, quinze sujeitos cursaram a educação básica em escolas públicas e oito em escolas privadas. Os estudos de educação superior também foram realizados em instituições comunitárias da região sul.

Os informantes foram convidados a participar da pesquisa em razão de frequentarem a disciplina de Metodologia de Ensino Superior, destinada aos profissionais interessados no exercício da docência, não tendo havido critérios específicos de seleção.

A tarefa proposta para a produção dos dados foi que relatassem por escrito as características de professores que marcaram suas trajetórias de formação pessoal e profissional. Não se fez qualquer referência a aspectos positivos ou negativos, apenas foram estimulados a escrever o que lhes vinha à memória.

Visando preservar o anonimato, seus relatos foram identificados pela letra (M – Magistratura e P – Psicopedagogia Institucional), seguida de número que corresponde à quantidade de sujeitos depoentes em cada turma. Embora tivéssemos a intenção inicial de comparar as representações dos grupos, essa opção não se concretizou porque a análise dos dados mostrou não haver diferenças significativas entre elas, o que oferece mais um indício acerca do caráter coletivo das representações sociais.

No estudo intitulado “O desafio de saber ensinar”, Moysés (2011) analisou como se constituem as representações sociais de professores, demonstrando que, no exercício da profissão, contamos igualmente com nossa experiência pessoal e com os conhecimentos construídos ao longo da formação. Assim, diz a autora, convivem aspectos individuais e sociais, ao lado dos quais ainda concorrem as interações entre o sujeito e o conhecimento científico.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais presentes em “asserções” ou “afirmações” podem ser analisadas em três dimensões: a atitude, a informação e o campo da representação ou imagem. A atitude refere-se a uma tomada de posição do sujeito, que implica em juízo de valor em relação ao objeto da representação social; a informação relaciona-se com a organização de conhecimento que um grupo possui a respeito de um objeto social; o campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social.

Nos relatos dos informantes, a exemplo do trabalho de Rangel (1999), estão presentes as três dimensões: a atitude está ligada ao fato de os depoentes emitirem opinião e julgamento sobre os comportamentos dos professores marcantes; a informação está presente nos universos consensuais e reificados, e o campo de representação é expresso nas imagens presentes nos fenômenos da objetivação e ancoragem.

A técnica utilizada para explorar os relatos foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p. 46) se caracteriza como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, os registros produzidos pelos informantes foram digitados e na primeira etapa procedeu-se à leitura flutuante (BARDIN, 2002) do conteúdo registrado, procurando-se verificar a presença de ideias que se repetiam através de vocábulos com o mesmo sentido; na segunda etapa houve a exploração do material, agrupando os relatos que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise. Na terceira fase fez-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, procurou-se relacionar a conteúdo dos registros dos informantes às categorias centrais da teoria das representações sociais.

A opção se justifica tendo em vista a importância da linguagem para a formação das representações sociais, já que elas se constituem e se comunicam através de imagens e palavras, como afirma Moscovici (1978, p. 28-29):

[...] a comunicação jamais se reduz à transmissão de mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam,

diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos. [...] No processo de comunicação, acompanhamos passo a passo a gênese das imagens e dos vocabulários sociais, seu conúbio com as regras e valores dominantes antes que componham uma linguagem definida, a fala da sociedade.

Então, nas asserções dos depoentes localizaram-se frases que expressam suas representações acerca de professores marcantes, organizadas em três categorias, segundo a teoria das representações sociais: a objetivação; a ancoragem; os universos consensuais e reificados. No confronto com os dados, mostrou-se necessário recorrermos a um segundo conjunto de categorias, para dar tratamento específico às marcas negativas produzidas pelos professores. Assim, reportamo-nos aos conceitos de agência, avaliação e autoestima, fundamentados na obra de Jerome Bruner (2001), para refletir sobre as contribuições que um professor pode oferecer ao processo de construção do *self* dos jovens em seu processo de escolarização.

### **Os achados do estudo: as representações dos alunos sobre professores marcantes**

Conforme anunciado, duas categorias das representações sociais que nos auxiliam a compreender o perfil de professor marcante são a ancoragem e a objetivação, pois, segundo Moscovici (2011), esses são mecanismos mobilizados na construção das representações sociais.

A ancoragem, explica Jodelet (1993), é o processo de enraizamento social da representação e o seu objeto, que ocorre por meio da atribuição de significado e da utilidade que o social empresta a essas representações. Ela ainda destaca que esse processo se refere “[...] à integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e às transformações derivadas deste sistema, tanto de uma parte como de outra” (JODELET, 1993, p. 486)<sup>5</sup>. A integração cognitiva ocorre, portanto, quando estabelecemos relações entre uma informação nova e os paradigmas que temos armazenados na memória.

Segundo Moscovici (2011) a ancoragem é o processo que nos auxilia a incorporar, acomodar ideias estranhas em categorias particulares, nos contextos familiares, transformar o desconhecido em conhecido por meio de processos como a

<sup>5</sup> Tradução livre das autoras. No original: “a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra”.

nomeação, comparação, classificação, hierarquização, categorização e generalização.

Nas palavras do autor:

Ancorar é, pois, *classificar e dar nome* a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existem e ao mesmo tempo são ameaçadoras. Nós apresentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto e pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada *categoria*, de *rotulá-la* com um *nome* conhecido. (MOSCOVICI, 2011, p. 61-62). (Grifos nossos).

Para incorporar um dado novo aos nossos esquemas mentais é necessário classificá-lo e isso implica, segundo o autor, “[...] confiná-lo a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”. (MOSCOVICI, 2011, p. 63). A classificação oferece, portanto, a possibilidade de criação de protótipos nos quais o dado novo será integrado.

A nomeação é parte do processo de incorporação de dados novos, à medida que só é possível classificá-lo, distinguindo-o, e para tanto é necessário reconhecê-lo, tarefa para a qual a atribuição de nome tem papel fundamental. Para Moscovici (2011, p. 66), “ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura”.

Outra tarefa é a categorização, ou seja, a integração do dado novo nos nossos esquemas, paradigmas ou protótipos. Segundo Moscovici (2011, p.63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Através dos processos de classificação, nomeação e categorização, além da objetivação – do qual trataremos posteriormente – se constroem as representações sociais, que agregam três funções básicas: “função cognitiva de integração da novidade, função de representação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais” (JODELET, 1993, p. 486)<sup>6</sup>. A autora explica que as representações sociais

<sup>6</sup> Tradução livre das autoras. No original: “función cognitiva de integración de la novedad, función de representación de la realidad y función de orientación de las condutas y las relaciones sociales”.

funcionam como orientadoras da conduta porque são mediadoras entre o indivíduo e o meio, servindo de instrumento de referência que permite comunicar e influenciar.

Neste trabalho nos interessa o tema da ancoragem porque os depoentes expressaram as representações que possuem acerca da docência, evocando as recordações que se encontram armazenadas na memória acerca de professores marcantes. Perpassa, nos relatos, a ideia de bom professor como o que, por meio de sua postura, provocou mudanças nas suas vidas. Asserções elucidativas desse tipo de representação são:

M-03. Usando técnicas com música, *me fez ter o gosto pela escrita*. Através de suas aulas, comecei a ter o hábito de pôr no papel muitas ideias, resultando em trabalhos literários diversos (poesias), *marcando assim, uma faceta do meu caráter*. Essa professora *ajudou a construção do meu eu e deu certos rumos à minha vida*. Ela foi espetacular, transcendendo, sem dúvidas, o conceito de professor.

M-13. Me marcou pelo fato dele ser rígido e ao mesmo tempo querido. Rígido porque não queria conversa alguma (bagunça) e não podia ir ao banheiro. Querido, porque lembrava de todos os alunos sem distinção. Tinha uma foto 3x4 de todos, desde quando começou a lecionar. *Este professor eu nunca vou esquecer, não só eu, mas todos que já tiveram aula com ele-*

M-15. Trata-se de um professor que relatou a importância da leitura, exigindo o seu exercício diário. No início não foi fácil acostumar com a ideia. *Hoje sou grato àquele professor e estou consciente que preciso ler muito mais do que leio atualmente*.

P-05. Um fato marcante influenciou a *minha decisão profissional* em função da professora de História e Geografia de quem eu gostava muito. Suas aulas me fascinavam, o que *me motivou a ser professora*, inclusive nessas disciplinas.

P-08. [...] Foi um da faculdade, da disciplina de Filosofia. *Este professor me incentivou muito*, pois foi a base de meu projeto de pesquisa. *O professor [...] me fez ler e pensar. Foi fascinante [...]. Este professor me mostrou que professor bom é aquele que te chama a atenção e quer que você aprenda e seja muito bom na profissão escolhida*.

Há nos relatos aproximação com termos como *estímulo*, *incentivo* e *valorização* para identificar as representações sobre o bom professor. O envolvimento dos docentes com o ato de educar marcou as suas vidas. Nota-se que esse processo de ancoragem é carregado de valores e acaba por estimular determinadas adesões, como, por exemplo, o gosto pela leitura, a importância da escrita, o reconhecimento do rigor e da exigência como manifestações de afeto, dentre outros. Pode-se dizer, ainda, que nas interações sociais vividas em situações áulicas, os depoentes acabam por endossar (ou rejeitar, mas não é o caso dos registros apresentados anteriormente) determinados papéis e assumi-

los como indicadores de conduta para sua vida profissional, o que se pode verificar nas afirmações do tipo “*marcando uma faceta do meu caráter*”, “*influenciou minha decisão profissional*”, “*me motivou a ser professora*”.

A segunda categoria que nos interessa é a objetivação, que consiste em transferir uma imagem mental de algo para um objeto, revestindo de concretude as ideias abstratas através da materialização em imagem, figura ou palavra, tornando-os intercambiáveis. Para Moscovici (2011, p. 71-72) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”.

Objetivação consiste, então, num processo por meio do qual se materializa uma representação: noções abstratas são transformadas em imagens cujo conteúdo interno, após descontextualizar-se, forma um núcleo figurativo para, por fim, transformar as imagens em elementos da realidade. Por núcleo figurativo Moscovici (2011, p. 72) entende “o complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”, ou quando “uma estrutura de imagem reproduzirá de maneira visível uma estrutura conceitual” (JODELET, 1993, p. 482). Moscovici (1978, p. 111) afirma que objetivar “é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...] é também transplantar para o nível de observação o que antes era apenas inferência ou símbolo”, ou seja, é um processo de precisar a ideia, a palavra, através de imagens e esse processo é dinâmico porque sempre que novas situações surgem, o sistema de representações se reestrutura.

Ainda segundo Jodelet (1993), são três as fases do processo de objetivação: a seleção e descontextualização, a formação do núcleo figurativo e a naturalização. Na seleção e descontextualização as informações presentes na sociedade são selecionadas por critérios culturais, já que nem todos os grupos têm o mesmo acesso às informações, e porque cada um retém apenas aquelas que repercutem os valores de seu ambiente. Estas informações produzidas pela ciência, muitas vezes, são selecionadas de forma fragmentada e distorcida da original, e se incorporam ao conhecimento popular.

A formação do núcleo figurativo ocorre através da esquematização, ou seja, o indivíduo procura tornar um fato, objeto ou conhecimento novo em algo familiar, confrontando-o com o padrão de referência que possui, transformando esse paradigma.

A naturalização decorre da formação do núcleo figurativo, que possibilita ao indivíduo materializar os elementos das ciências em elementos da sua realidade de senso comum. Moscovici (2011, p. 73) explica o resultado desse processo:

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse novo paradigma e devido a essa facilidade, as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor.

A primeira aproximação que se pode estabelecer entre as ideias presentes nos relatos e o conceito de objetivação é a relação que os depoentes estabelecem entre os referentes *professora/mãe/afeto/paciência*, tais como:

M-20. Foi a *professora da primeira série*. Marcou muito porque nós alunos egressos do jardim de infância, alguns já sabiam ler e outros não, e ela, com sua *atenção e carinho* nos orientou em nossos primeiros passos escolares com muita *paciência e compreensão*. O carinho que ela despertava em nós, essencialmente na correção dos temas de casa marcou muito, pois sua orientação era *como se fosse uma mãe* e não uma professora.

P-06. [...] Recordei da minha *primeira professora* do 1º ano primário. Sempre com a *voz tênue, ternura e afeto*, de personalidade e muita *dedicação* ensinava cada aluno daquela pequena turma do interior. O be a bá do dia a dia foi marcado pelo *incentivo, carinho e apoio* que esta *dedicada professora* soube passar aos seus alunos.

P-07. [...] Foi uma *professora da 2ª série* por sua *paciência* ao dar aulas, por sua *simpatia e alegria*. Ao dar aulas ela tentava chegar à sala de aula sempre alegre. Ao explicar no quadro sempre perguntava a todos se haviam entendido. Se não haviam entendido, ela voltava a explicar quantas vezes fosse necessário para se aprender.

Se destacam as referências às docentes como figura feminina, ligadas ao início da escolarização. Ocorre a aproximação muito forte entre a figura materna e a de professora, pois na representação há uma projeção na segunda das características da primeira, especialmente o afeto, a ternura, a paciência e compreensão.

Essa objetivação da imagem da professora como mãe é fenômeno antigo. Sforni (1997, p. 760) identifica no século XIX o processo de feminização da docência, quando a mulher passa da condição de educadora doméstica à de professora da escola pública:

[...] na representação dos homens da época, a mulher é naturalmente portadora das qualidades que se deseja reproduzir em cada cidadão-trabalhador, o que foi fundamental para a sua projeção no século XIX, enquanto mãe e professora. O argumento discursivo que a legitima como professora não é, portanto, o elemento intelectual, mas seus “instintos” maternos, que são sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação; enfim, a maternidade é coração e sentimento. A imagem sacralizada da mãe transpõe-se para a professora. Nos discursos da época repete-se exaustivamente esta relação, enquanto na prática, o magistério vai, gradativamente, adquirindo feições femininas.

A transposição da figura da mãe para a professora, portanto, é a objetivação de um processo que se efetivou nas sociedades capitalistas desde o século XIX. Yannoulas (2011) explica que na América Latina, quando surgiram os Estados Nacionais, o ensino das primeiras letras era atividade feminina devido às características que então se atribuíam às mulheres, tais como fraqueza, irracionalidade, dependência, afetividade, etc. Mas também por motivos econômicos, pois elas recebiam uma limitada remuneração porque precisavam apenas de salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal.

No caso dos depoimentos analisados, as representações de boa professora não estão ligadas a características profissionais, ao resultado do esforço de formação, mas a atributos femininos como docilidade, sensibilidade, afetividade e paciência, características subjetivas que constituem uma vocação mais maternal do que saberes da carreira profissional.

Outro referente presente nos relatos é a aproximação entre *professora/amiga*:

P-04. Ela foi minha *professora de Geografia de 5ª a 8ª séries*. Eu tinha 14 anos. Passaram-se três anos, neste tempo fiz Magistério e reencontrei-a quando comecei a trabalhar em uma escola e fui sua colega de trabalho durante oito anos. Começamos a estudar juntas e até hoje permanecemos estudando, nos encontrando todas as semanas. Uma professora que tornou-se colega e hoje é uma grande *amiga*.

M-04. Soube ser *amiga* além de *professora* e, principalmente, justa. Devo muito a ela. É uma pessoa maravilhosa e ainda é minha professora.

M-05. Soube transmitir os conteúdos de forma acessível, justa. Ela me *ajudou numa fase difícil* de minha vida.

As representações de bom professor nessas narrativas também estão ligadas à figura feminina e, se no início da escolarização há a objetivação mãe-professora, na adolescência e juventude ela se desloca para a imagem da professora-amiga. Também nesse caso o perfil de professor está ligado a aspectos afetivos.

O terceiro par conceitual da teoria das representações mobilizado nesta análise é a relação entre universos consensuais e universos reificados. Segundo Moscovici (2011) as representações sociais são formas de atribuição de sentido a fatos novos, provenientes da ciência, a partir do conjunto de referentes formando um saber compartilhado, geral e funcional para as pessoas, chamado de senso comum. Nesse sentido, o autor menciona dois domínios: o do senso comum, pensamento não

normalizado ou universo consensual e o da ciência, pensamento normalizado ou universo reificado.

No universo reificado há regras pré-estabelecidas, que determinam os papéis desempenhados/esperados de cada um. “[...] O pensamento normalizado busca e alcança a verdade. É um pensamento que reflexiona. Isto significa que se controlam e se formulam critérios para invalidar ou confirmar seus raciocínios” (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1993, p. 681)<sup>7</sup>. O pensamento não normalizado, ao contrário,

[...] é um pensamento mais ‘natural’, mais ‘inato’, que se adquire sem formação particular. (...) Regras e convenções lhes parecem evidentes. Servem-se delas livremente, segundo as necessidades do momento. E esse pensamento está fortemente influenciado pelas crenças anteriores ou pelos estereótipos de linguagem. (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1993, p. 681)<sup>8</sup>.

Para Moscovici, os dois universos se relacionam na formação das representações sociais. Apesar de surgirem e circularem no meio consensual, as representações “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos.” (MOSCOVICI, 2011, p. 52).

Os dois domínios de produção e circulação do pensamento – consensual e reificado – nos auxiliam a compreender as características de professores marcantes, já que foi muito recorrente, nas narrativas analisadas, a menção à habilidade em aproximar o conteúdo que ministra – que provém dos universos reificados –, da prática cotidiana que caracteriza os universos consensuais -, embora essa última possa transitar entre os dois universos. Vejamos como registram isso:

M-07. Dava aulas expositivas juntamente com *casos práticos*. Esses casos práticos envolviam os alunos, deixando lembranças de suas aulas.

M-09. Envolvia *casos práticos* para ajudarmos a memorizar o conteúdo. Quando tínhamos provas, tudo ficava mais fácil.

M-14. Tinha muito dificuldade de compreender a matéria (física), por conta dos conceitos que eram muitos complexos. Consegui compreendê-la quando este professor me fez entender, com demonstração, *a relação próxima que havia entre*

<sup>7</sup> Tradução livre das autoras. No original: “[...] El pensamiento normalizado busca y alcanza la verdad. Es un pensamiento que reflexiona. Esto significa que se controla y se formula criterios para invalidar o confirmar sus razonamientos”.

<sup>8</sup> Tradução livre das autoras. No original: “[...] es un pensamiento más ‘natural’, más ‘innata’, que se adquiere sin formación particular. (...) Reglas y convenciones les parecen evidentes. Se sirven de ellas libremente, según las necesidades del momento. Y esse pensamiento está fuertemente influenciado por las creencias anteriores o los estereotipos de lenguaje”.

*aqueles conceitos (complexos) e a situação prática (realidade vivenciada diariamente).*

M-17. Tratava-se de um jovem advogado. Foi por meio dele que despertei o interesse pela carreira jurídica. *Ele relatava situações do dia-a-dia, fazendo com que eu associasse a matéria de português com meu trabalho.* A linguagem usada era objetiva e clara.

P-10. Marcou por sua metodologia utilizada nas aulas, tornando a exposição de forma clara, *apresentando a teoria e relacionando diretamente com a prática*, possibilitando uma melhor compreensão e também nos instigando a buscar novos conhecimentos.

P-14. [...] Dentre os professores, uma foi especial e responsável por me incentivar a continuar a formação profissional. Mostrou-me que a Filosofia e a Sociologia são caminhos para compreender a realidade social. *Demonstrou ainda paixão pelo universo teórico e a necessidade da relação com a prática.* Sua dedicação fez-me querer cursar o mestrado.

As narrativas evidenciam como ocorre a passagem de conhecimentos científicos para o senso comum, ou seja, como um bom professor contribuiu para que os alunos se apropriassem de conceitos da ciência, transpondo-os para o universo consensual. A contextualização do conteúdo do ensino com o mundo vivido pelos alunos facilitou a aprendizagem, corroborando o que afirmam Moscovici ; Hewstone (1993, p. 682): “a formação de imagens e o estabelecimento de laços mentais são as ferramentas mais gerais que nos servem para aprender”<sup>9</sup>.

Por fim, nos deparamos com registros que expressam marcas negativas sobre os professores presentes na trajetória escolar dos depoentes. Deslocando um pouco o campo explicativo, buscamos compreender, à luz dos estudos de Jerome Bruner (2001), como os processos formais de educação interferem no desenvolvimento dos jovens, especialmente na construção do seu *self* e da *selfhood*.<sup>10</sup> Para o autor, “a autoconsciência requer como sua condição necessária o reconhecimento do Outro como um *self*” (2001, p. 40) e a escola, sendo uma das primeiras instâncias de socialização fora do seio familiar, ocupa importância fundamental na formação do *self*. Acompanhemos o que dizem os registros, para então prosseguir na análise.

P-02. Um professor que marcou muito foi o professor de Química, pois cobrava muito em suas aulas, mas não de maneira como troca de conhecimento entre aluno

<sup>9</sup> Tradução livre das autoras. No original: “la formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender”.

<sup>10</sup> Para efeitos de análise, definimos o *self* como autoconsciência, ao passo que a *selfhood* diz respeito ao processo de construção do *self*, que se dá na interação com os outros *selfs*, nas relações sociais, no contexto da cultura envolvente (BRUNER, 2001, p. 40-3).

e professor, mas como um *general que mandava e gritava* na sala de aula. Foi bem traumatizante porque todos os alunos tinham *medo de errar* em suas aulas e acabava criando um bloqueio na turma. Até hoje *odeio química*.

P-15. Lembro-me da professora da 1ª série. Recordo do dia que cheguei muito feliz e contei que havia descoberto “fazer conta de vezes”, havia descoberto a lógica da tabuada. [...] Então tive a *primeira decepção, frustração* na vida escolar, pois ela disse que aquilo não era assunto da 1ª série, que eu deveria esperar para pensar nisso quando estivesse no 3º ano. [...] Passei a *odiar a matemática* e até o final da escola sempre tive *muita dificuldade na disciplina* [...].

M-02. Era *opressor*, considerava-se *dono da verdade*, *não permitia diálogo* ou que alguém manifestasse opinião contrária à sua.

M-04. Sua indescritível *prepotência*, evidenciando claramente estupendo *prazer em apavorar os alunos*, com constantes ameaças, deliciando-se em anunciar reiteradamente que era um *terror*. As avaliações visavam *gerar pânico* nos alunos, de forma que não bastava estudar e sim entrar na mente do professor para descobrir qual era a resposta que ele queria.

M-06. Era muito rígida, deixava os alunos com *medo*, exigia que todos já soubessem a língua. Entrava na sala e todos se calavam com medo, pois a mesma era *grosseira* com os alunos. Por causa desta experiência *não tive mais vontade ou qualquer interesse pela língua inglesa*.

M-08. Ele apenas relatava o que havia nas leis, não permitindo que ninguém contrariasse ou tivesse ideias. Durante as aulas *todo mundo se transformava numa espécie de robô*, se multiplicando para conseguir anotar tudo. Tudo perda de tempo, porque era só ler os códigos, pelo menos teríamos evitado ter câibra nas mãos. Essa atitude fez com que a maioria dos alunos tivesse *aversão à matéria*, causando prejuízos para os futuros profissionais.

Na direção contrária dos registros anteriores, que expressavam situações educativas prazerosas, relações pedagógicas baseadas no afeto e no respeito mútuo, aqui se vê forte carga negativa sobre a memória escolar dos depoentes.

Para compreender esse cenário, reportamo-nos a Bruner (2001), com quem aprendemos que a *selfhood* humana se caracteriza por um sistema conceitual que organiza registros de nossos encontros com o mundo, tanto relacionado com o passado (memória autobiográfica), quanto projetado para o futuro, como possibilidade. Na *selfhood* estão envolvidos dois aspectos universais, definidos pelo autor como *agência* e *avaliação* (ou autoavaliação). A agência consiste no poder de experimentarmos-nos como agentes, com capacidade de iniciar e concluir tarefas por conta própria. A avaliação, por sua vez, diz respeito à capacidade de verificarmos a eficácia em realizar nossos propósitos. Assim explica Bruner (2001, p. 42): “chamo esta mistura de eficácia de ser agente e autoavaliação de ‘autoestima’. Ela combina nossa sensação do que

acreditamos ser (ou o que esperamos ser) capazes de realizar e do que tememos estar além da nossa capacidade”.

A contundência com que os depoentes narram as decepções/frustrações produzidas na sala de aula revela que seus professores deixaram marcas indelévels na sua memória escolar. Essas relações narradas encontram-se na contramão do que defende Bruner (2001, p. 42-3) acerca da construção saudável da *selfhood* humana:

O ideal, obviamente, é que a escola tenha por objetivo propiciar um ambiente em que nosso desempenho acarrete menos consequências que ameacem nossa autoestima do que no ‘mundo real’, presumivelmente a fim de incentivar os alunos a ‘tentar as coisas’. [...] a escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes (seu sentido de agência) e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua autoestima).

Em sociedades complexas e plurais como as que vivemos se espera dos sistemas formais de educação o compromisso de ajudar as crianças e jovens a encontrarem o seu lugar no mundo. A escola, tendo o professor como um de seus principais agentes, precisa dotar os alunos de condições de desenvolver sua identidade, equipar as mentes infantis e juvenis com “habilidades para compreender, sentir e agir no mundo cultural”, conforme recomenda Bruner (2001, p. 46). É provável que os pós-graduandos que relataram suas experiências escolares negativas tenham encontrado outros ambientes para elaborar ou para compensar a sensação de frustração que tais experiências lhes propiciaram. É possível que tenham desenvolvido, em “outros mercados”, mecanismos de defesa para se proteger da baixa autoestima escolar e da ausência de avaliação positiva sobre o que são e o que fazem, para além da escola.

### Considerações finais

No curso desse trabalho, na esteira dos dados e das análises, foram se formando/confirmando algumas questões, que são conclusivas quanto a este momento do estudo, mas iniciais quanto aos encaminhamentos e ao estímulo a novas questões.

Pode-se afirmar que os resultados desta pesquisa corroboram estudos como os de Cunha (1989) e de Castanho (2001), que revelam a indissociabilidade entre os domínios cognitivo e afetivo no exercício da docência, como a característica mais importante de

professores marcantes. Além de ensinarem de forma competente os conteúdos escolares, os professores apontados como positivamente marcantes são acolhedores, manifestam alto grau de compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, preocupando-se com o seu bem-estar na sala de aula. Revelam que “gostam de gente” e assim combinam de forma equilibrada dois ingredientes fundamentais da relação pedagógica: a amorosidade rigorosa e a rigorosidade amorosa, como ensinou Paulo Freire (2011). O “amor magisterial”, expressão cunhada por Abramowski (2014) para problematizar os afetos pedagógicos, supõe algo diferente do amor materno ou de mero sentimentalismo. É um amor pela cultura, pela educação das novas gerações, pela possibilidade de acompanhar o crescimento de sujeitos que conhecemos apenas em parte, mas a quem dedicamos nossa escuta, nosso respeito, nossa atitude comunicativa.

De outra parte, aos professores que marcaram negativamente faltaram os atributos interpessoais, o reconhecimento do aluno como um ser de direitos e de qualidades a serem potencializadas. As escolas são espaços onde convivem muitas pessoas e durante um tempo prolongado, por isso é difícil imaginar que os vínculos entre professores e alunos se mantenham em terreno impessoal e desprovido de afetos.

Dentre as questões que permanecem em aberto para futuros estudos, referimos: a) Em que medida as experiências escolares vivenciadas interferem na opção e no desenvolvimento profissional dos depoentes? b) As marcas produzidas pelos professores, positivas ou negativas, de alguma forma repercutem nas práticas profissionais desses sujeitos? c) Que trajetórias pessoais e de formação profissional realizaram os professores marcantes, para assim se constituírem?

Por fim, a cada novo estudo produzido no campo da formação de professores, mais se revelam a riqueza e a complexidade implicadas nessa tarefa. Parte dessa complexidade se deve ao fato de não ser a docência uma tarefa meramente técnica, que se resume à escolha de instrumentos ou estratégias apropriadas para cada segmento de escolarização. Na mesma medida, a sua riqueza está consubstanciada no caráter de emergência, novidade e desafio que cada contexto escolar, cada arquitetura de aula, cada situação de convívio pedagógico mobiliza.

Ainda que não seja adequado, do ponto de vista acadêmico, finalizar um texto com citação, ousamos fazê-lo com as contundentes palavras de Bruner (2001, p. 46): “a educação não é simplesmente uma atividade de processamento de informações bem administrada, e nem apenas uma questão de se aplicar ‘teorias de aprendizagem’ à sala de aula [...]”. O autor complementa o pensamento afirmando que se trata, a educação,

“de uma atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura”. Está posto, assim, o desafio de ser professor, o desafio de educar.

### Referências

- ABRAMOWSKI, A. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 61, n.61, p. 60-78, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOFF, L. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. ; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001, p.153-162.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto e teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, II**. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1993.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 47-78.
- MOYSÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- MOSCOVICI, S. (Org.). **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; HEWSTONE, M. De la ciencia al sentido común. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia social**, II. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1993.

MOTTA, M.C. S. **A representação social de bom professor por adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário FIEO, Osasco, 2010.

PYIMA, L.C. **Ser professor**: representações sociais de professores. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2016.

RANGEL, M. **Representações e reflexões sobre o bom professor**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SFORNI, M.S. F. Escola pública e feminização docente: faces do mesmo projeto. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 743-764.

SOUTO, S. O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 292-311.

SOUZA, F. A. **O bom professor**: um olhar do estudante de odontologia na perspectiva das representações sociais. Belo Horizonte: PUCMG, 2003.

SOUZA, T.M.C; OLIVEIRA, C. A.Hilário. Trabalho Docente: Representações Sociais em Professores de Uma Universidade Pública. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, p. 590-600, out./dez. 2013.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

**Recebido**: Outubro de 2018.

**Aceito**: Abril de 2019.

### Como referenciar este artigo:

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; CAIMI, Flávia Eloisa. Representações sociais de pós-graduandos sobre professores marcantes. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 83-102, abr./jun., 2019.  
DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3482>.