

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PARA A CIÊNCIA E MATEMÁTICA**

BRUNO TADASHI TAKAHASHI

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: COMPREENDENDO
A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK
FLECK**

MARINGÁ - PR

2018

BRUNO TADASHI TAKAHASHI

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: COMPREENDENDO
A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK
FLECK**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior

MARINGÁ - PR

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

T136f Takahashi, Bruno Tadashi
A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck / Bruno Tadashi Takahashi. -- Maringá, PR, 2018.
142 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2018.

1. Ensino de ciências. 2. Ciências - Formação profissional. I. Lorencini Júnior, Álvaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título.

CDD 23.ed. 372.35

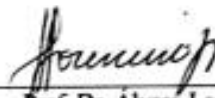
Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

BRUNO TADASHI TAKAHASHI

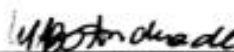
**Formação inicial de professores de Ciências no Estágio
Supervisionado: *compreendendo a identidade docente a
partir da Teoria das Representações Sociais e da
Epistemologia de Ludwik Fleck***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de
Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá,
como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor
em *Ensino de Ciências e Matemática*.

BANCA EXAMINADORA



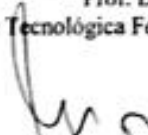
Prof. Dr. Alvaro Lorencini Júnior
Universidade Estadual de Londrina – UEL



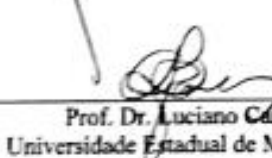
Prof. Dra. Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR



Prof. Dr. Marcelo Pimentel da Silveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Luciano Carvalhais Gomes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 05 de Março de 2018.

AGRADECIMENTOS

A realização da tese contou com apoio e incentivo para a sua conclusão. Sou eternamente grato:

Em especial, ao meu orientador, professor Dr. Álvaro Lorencini Junior, pelo total apoio, pelos conselhos, pela colaboração em todas as etapas e pelas reflexões que tornaram possíveis as proposições da tese.

Aos membros da banca, professor Dr. Marcelo Pimentel da Silveira, professor Dr. Luciano Carvalhais Gomes, professora Dra. Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade e professor Dr. Sergio de Mello Arruda, pelos questionamentos e pelas reflexões que contribuíram para a melhoria da tese desde o seu início até sua finalização.

À professora Dra. Ana Tiyomi Obara e sua família, que sempre me incentivaram e carinhosamente me adotaram nesses quatro anos de doutorado.

À professora Dra. Satiko Nanya e ao professor Dr. Hélio Conte, que sempre me apoiaram desde a época do estágio no laboratório durante a graduação.

À professora Dra. Fúlvia Eloá Maricato e ao professor Dr. André Luis de Oliveira, pelo carinho e apoio.

Aos professores da Área de Ensino e aos alunos do curso de Ciências Biológicas, pelas valiosas contribuições para a pesquisa.

Aos professores do Programa (PCM), por todas as discussões durante as disciplinas que, direta ou indiretamente, contribuíam para as reflexões a respeito da identidade docente.

À secretária Sandra Grzegorzcyk, pelo auxílio e pela amizade durante todos estes anos.

Aos meus pais (Henrique Heishin Kamei Takahashi e Neuza Tunoda Takahashi), irmãos (Patricia Tomoko Takahashi e Enzo Takahashi), familiares e antepassados, pelo incondicional amor e pelo apoio nos tempos de felicidade e tristeza.

Aos meus amigos, pelo carinho e apoio em todas as horas.

A todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos nestes anos de pesquisa.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: COMPREENDENDO A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK

RESUMO

Na formação inicial de professores de Ciências, podemos destacar as investigações que vêm enfocando o fator social. Nesse sentido, a identidade docente é um campo de pesquisa em crescimento, por investigar a construção da significação da profissão a partir da vivência pessoal e da sua socialização. Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, se configura como um relevante espaço de investigação da identidade docente. Entretanto, ainda são muitos os questionamentos a respeito do processo pelo qual ocorre a significação social da profissão nesse contexto. Portanto, a presente tese procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Qual a influência da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição e a ressignificação da identidade docente dos licenciandos? A partir dessa problemática, buscamos, na fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e na epistemologia de Ludwik Fleck, subsídios para identificarmos as representações da docência partilhadas por licenciandos e compreendermos como os conceitos de estilo e de coletivo de pensamento elucidam o processo da gênese e da transformação da identidade docente. Assim, para atingirmos esses objetivos, realizamos a constituição dos dados com 12 alunos na disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Utilizamos a evocação livre de palavras e entrevistas semiestruturadas para a constituição dos dados, que foram analisados com o quadro de Vergès e a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com essas análises, verificamos a transformação das representações sociais em socioprofissionais, resultante da mudança de posição social dos sujeitos no decorrer da pesquisa. Também constatamos, a partir do DSC, a presença de dois estilos de pensamentos: um embasado nas representações sociais e outro no campo de pesquisas da formação de professores e do ensino de Ciências. Tais resultados possibilitaram a compreensão da complexidade do fenômeno identitário e apontaram para a relevância da proposta de analisarmos a identidade docente a partir da perspectiva dualista com os referenciais teóricos das representações sociais e da epistemologia fleckiana paralelamente, pois os elementos consensuais e reificados da docência são interdependentes no fenômeno identitário.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Formação Inicial, Representações Socioprofissionais, Dualidade.

THE INITIAL TRAINING OF SCIENCE TEACHERS IN THE SUPERVISED STAGE: UNDERSTANDING TEACHING IDENTITY FROM THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE EPISTEMOLOGY OF LUDWIK FLECK

ABSTRACT

In the initial formation of Science teachers we can highlight the investigations that have been focusing on the social factor. In this sense, the teaching identity is a field of research in growth for investigating the construction of the meaning of the profession from the personal experience and its socialization. Thus, the discipline of Supervised Internship for Science Teaching, of the undergraduate courses in Biological Sciences, is configured as a relevant space of investigation of the teaching identity. However, there are still many questions about the process by which the social significance of the profession occurs in this context. Therefore, the present thesis sought to answer the following research question: What is the influence of the discipline of Supervised Internship for the Teaching in Sciences of a Biological Sciences Degree Course for the constitution and resignification of the teaching identity of the licenciandos? From this problematic, we seek in the theoretical foundation of Serge Moscovici's Theory of Social Representations and the epistemology of Ludwik Fleck to identify the representations of teaching shared by licenciandos and to understand how the concepts of style and collective of thought elucidate the process of genesis and transformation of the teaching identity. Thus, in order to reach these objectives, we performed the data collection with 12 students in the subject of Supervised Internship for Teaching in Sciences in a course of Degree in Biological Sciences of a Public University of the State of Paraná. We use word-free evocation and semi-structured interviews to compose the data that were analyzed with the Vergès framework and the Collective Subject Discourse (DSC) methodology. With these analyzes we verified the transformation of the social representations in socio-professional results of the change of social position of the subjects in the course of the research. We also contacted from the DSC the presence of two styles of thoughts, one based on social representations and another on the research field of teacher training and science teaching. These results enabled the understanding of the complexity of the identity phenomenon and pointed to the relevance of the proposal of analyzing the teacher identity from the dualistic perspective with the theoretical references of social representations and Fleckian epistemology in parallel, since the consensual and reified elements of teaching are interdependent in the identity phenomenon.

Keywords: Science Teaching, Initial Formation, Socioprofessional Representations, Duality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dualidade do fenômeno da identidade.....	20
Figura 2 – Esquema da dualidade indivíduo e coletivo.....	21
Figura 3 – Identidade pessoal	25
Figura 4 – Identidade social	26
Figura 5 – Processo relacional-biográfico da identidade	30
Figura 6 – Análise espaço-tempo da identidade profissional.....	31
Figura 7 – Dinâmica do processo de construção da identidade docente	37
Figura 8 – Mapa dos elementos constituintes da epistemologia fleckiana.....	45
Figura 9 – Análise do conceito de identidade docente a partir da epistemologia fleckiana	55
Figura 10 - Representações sociais x Representações profissionais	72
Figura 11 – Das representações sociais às representações profissionais.....	73
Figura 12 – Quadrantes de Vergès	76
Figura 13 – Esquema resumindo as etapas de constituição, tratamento e análise dos dados.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elemento nuclear da identidade e suas estruturas de análise	39
Quadro 2 – Níveis de teorização em Psicologia Social.....	63
Quadro 3 – Características do sistema central e periférico de uma representação social	67
Quadro 4 – Estrutura da representação social	85
Quadro 5 – Elementos estruturais da segunda representação	91
Quadro 6 – Elementos estruturais da terceira representação.....	100
Quadro 7 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na primeira etapa da pesquisa	108
Quadro 8 – DSC.1-A - Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor	109
Quadro 9 – DSC.1-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem.....	110
Quadro 10 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na segunda etapa da pesquisa	111
Quadro 11 – DSC.2.-A - Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor	112
Quadro 12 – DSC.2-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem.....	113
Quadro 13 – DSC.2-C – Elementos identitários de reconhecimento pelo outro	113
Quadro 14 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na terceira etapa da pesquisa	114
Quadro 15 – DSC.3-A – Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor	116
Quadro 16 – DSC.3-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem.....	116
Quadro 17 – DSC.3-C – Elementos identitários de reconhecimento pelo outro	116
Quadro 18 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na primeira etapa da pesquisa	119
Quadro 19 – DSC.4-A – Experiência no Estágio.....	119
Quadro 20 – DSC.4-B – Formação inicial	120

Quadro 21 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na segunda etapa da pesquisa	120
Quadro 22 – DSC.5-A – Experiência no Estágio.....	121
Quadro 23 – DSC.5-B – Formação inicial	122
Quadro 24 – DSC.5-C – Práxis docente.....	122
Quadro 25 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na terceira etapa da pesquisa	123
Quadro 26 – DSC.6 – A - Experiência prática.....	124
Quadro 27 – DSC.6 – B - Formação inicial	124
Quadro 28 – DSC.6 - C - Práxis docente	125
Quadro 29 – Subgrupos com seus respectivos coletivo de pensamento, estilo de pensamento e representações.....	126
Quadro 30 – Expressões-chave e ideias centrais do tráfego intracoletivo identificado nas entrevistas.....	127
Quadro 31 – DSC.7 - A - Discussões na disciplina de estágio	128
Quadro 32 – DSC.7 - B - Discussões com outros membros do grupo.....	128
Quadro 33 – Expressões-chave e ideias centrais do tráfego intercoletivo identificado nas entrevistas.....	129
Quadro 34 – DSC.8 - A – Influências externas à disciplina do estágio	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa 81

Tabela 2 – Lista dos principais textos discutidos na disciplina de estágio..... 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. IDENTIDADE DOCENTE: trajetórias e percursos.....	19
1.1. Identidade: conceito ou fenômeno?	19
1.2. A construção da identidade.....	24
1.3. A identidade profissional	28
1.4. A identidade docente nas pesquisas e a formação de professores de Ciências... 32	
1.5. Análise da identidade docente	36
2. A EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK: da perspectiva identitária ao enfoque social das representações	41
2.1. Base histórica do pensamento de Fleck	41
2.2. Uma interpretação da epistemologia de Fleck.....	44
2.2.1. <i>Os elementos funcionais</i>	46
2.2.2. <i>Os elementos estruturais.</i>	48
2.2.3. <i>Os elementos dinâmicos</i>	51
2.3. Aproximações entre a epistemologia fleckiana e a identidade docente.....	53
2.4. Intersecções entre a epistemologia fleckiana e a Teoria das Representações Sociais	58
3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: das representações profissionais à perspectiva identitária	61
3.1. O campo de pesquisa dos saberes consensuais	61
3.2. A estrutura das representações sociais.....	65
3.3. Abordagem sociodinâmica das representações sociais.....	67
3.4. As representações sociais da docência	68
3.5. Representações profissionais e a identidade docente	71
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
5.1. Caracterização geral da pesquisa	80
5.2. Análise a partir da Teoria das Representações Sociais.....	84
5.2.1. <i>As representações sociais da docência</i>	84
5.2.2. <i>As representações socioprofissionais da docência</i>	91
5.3. Análise a partir da epistemologia fleckiana.....	107
5.3.1. <i>Elementos funcionais da epistemologia fleckiana na identidade docente.</i> 107	
5.3.2. <i>Elementos estruturais da epistemologia fleckiana na identidade docente</i> 118	
5.3.3. <i>Elementos dinâmicos da epistemologia fleckiana na identidade docente.</i> 127	

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXO A – Roteiro da primeira entrevista semiestruturada	140
ANEXO B – Roteiro da segunda entrevista semiestruturada.....	141
ANEXO C – Roteiro da terceira entrevista semiestruturada.....	142

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de Ensino de Ciências se consolidaram no contexto nacional com diversas perspectivas. Podemos destacar, dentre elas, a formação de professores, que vem analisando, com diferentes enfoques, a prática docente no contexto da sala de aula, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado para a Docência se configura como o espaço de socialização e de desenvolvimento que une professores já experientes com licenciandos em formação inicial. Entretanto, ainda são muitos os questionamentos a respeito do processo pelo qual ocorre a significação social da identidade docente nesse contexto da formação de professores.

Em relação à formação de professores, verificamos um crescente número de pesquisas que consideram a formação inicial como foco de suas investigações. Entre os anos de 1980 e 1990, no panorama internacional, as pesquisas sobre formação de professores surgiram associadas ao movimento de profissionalização do ensino (NUNES, 2001). Nesse sentido, Gauthier e colaboradores (1998, p.66) ponderam que é necessário “interrogarmo-nos com mais profundidade sobre as relações entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas”.

A profissionalização docente repercutiu na formação de professores, demandando saberes específicos nos diversos níveis de formação, seja ela inicial ou continuada. A partir desse momento, buscou-se compreender a profissão e o processo de profissionalização do ensino a partir da própria prática docente.

Tardif (2000) reconhece que há uma complexidade na epistemologia da prática docente. Segundo esse autor, para o novo modelo de formação de professores, existe a necessidade de considerarmos os saberes, ou seja, a realidade específica do trabalho docente para compreendermos as identidades e os papéis dos profissionais.

Portanto, os saberes docentes configuram-se como um processo de superação do modelo da racionalidade técnica, a partir do momento em que inserem, na formação de professores, a aproximação efetiva entre o conhecimento da realidade cotidiana das salas de aula e os saberes divulgados pelas pesquisas. Nessa perspectiva, o professor da escola contribui com os saberes experienciais produzidos no seu cotidiano a partir da ressignificação dos demais saberes (disciplinares, curriculares, profissionais), ou seja, pela prática do trabalho e pela socialização profissional (TARDIF, 2002).

Em recente mapeamento das pesquisas na área de Ensino, Jesus et al. (2011) analisaram 146 trabalhos entre os anos de 2001 e 2009 que envolveram a formação de professores de Ciências em quatro revistas nacionais classificadas pelas Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) com o índice de avaliação qualis A1 e A2. Esse extenso levantamento apontou que, do total dos trabalhos analisados, houve uma predominância de investigações sobre a formação inicial, por ser uma etapa significativa no desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, os trabalhos analisados dentro dessa perspectiva mostraram uma concentração de investigações nas disciplinas de Estágio e de Prática de Ensino. Porém, tais autores também observaram que foram poucos os trabalhos que abordaram questões referentes à identidade e à profissionalização do professor de Ciências.

Assim, optamos por focar a investigação da presente pesquisa na disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um curso de Ciências Biológicas em uma Universidade Pública do Estado do Paraná, pois é nessa etapa do curso que os licenciandos vivenciam, na maioria dos casos, o seu primeiro contato com a prática docente. Essa escolha se justificou por compreendermos que esse é um período necessário para a identidade docente, pois é nesse momento que o licenciando passa a perceber a docência não mais na visão de aluno.

A identidade é um tema complexo e controverso, pois, nas últimas décadas, esse campo de pesquisa teve diferentes enfoques. Discorrer a respeito da identidade implica encontrar, na literatura, uma diversidade conceitual bastante ampla e, em alguns casos, contrastante. Podemos destacar três principais referenciais teóricos que discutem as identidades em diferentes enfoques: Deschamps e Moliner (2009), que compreendem a identidade no campo da psicologia social como processos identitários; Dubar (2005), que discute as questões de socialização na identidade no contexto do trabalho; e Pimenta (2012), que analisa a relação da identidade docente no campo da formação de professores.

Um dos desafios da disciplina de Estágio Supervisionado é confrontar as representações sociais dos alunos a respeito da docência com os conhecimentos produzidos pelas pesquisas para a construção da identidade docente dos futuros professores.

Alguns autores apontam para essa relação ao afirmarem que a função das representações sociais é manter a identidade pela influência do meio cultural dos grupos

que possibilitam a formação de símbolos identitários e significados que garantam as práticas sociais (SEIDMANN, 2012).

Na teoria das representações sociais, temos dois principais conceitos: universo consensual e reificado. O universo consensual compreende o campo das representações sociais no qual o conhecimento assume uma consciência coletiva, de tal modo que ele se torna acessível e é compartilhado por todos os indivíduos do mesmo grupo. Já o oposto ocorre no universo reificado, que compreende o campo das Ciências que normatiza o conhecimento de forma hierárquica, tornando-se independente do desejo individual e capaz de exercer força de controle (MOSCOVICI, 2007).

Outro campo de pesquisa que nos auxiliou nas reflexões suscitadas pelos questionamentos iniciais e que se preocupou em investigar o campo das Ciências foi a epistemologia de Ludwik Fleck. Pesquisas recentes vêm utilizando as contribuições da epistemologia de Fleck (2010) na área de formação de professores (DELIZOICOV, 1995; CASTILHO e DELIZOICOV, 1999; LIMA, 1999). No panorama internacional, esse referencial teórico vem sendo utilizado em pesquisas na área médica e em educação desde sua menção no livro de Thomas Kuhn (1970)¹. Já no Brasil, um dos marcos da utilização da abordagem fleckiana foi o trabalho pioneiro de Demétrio Delizoicov na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Atualmente, suas ideias vêm sendo utilizadas de modo crescente nas pesquisas, principalmente na área de formação de professores (DELIZOICOV, 1995; LIMA, 1999).

Conforme Fleck (2010), o conhecimento resulta da construção individual, mas condicionada a um contexto social e cultural. Desse modo, esse autor propõe que o conhecimento é mediado pelo que ele denomina estilo de pensamento e compartilhado por um coletivo de pensamento.

Nesse contexto, o estilo de pensamento é o modo como um grupo pensa e age em uma determinada área do conhecimento. De acordo com esse autor, existe uma relação entre o modo de pensar de uma determinada época e os conceitos que são considerados relevantes segundo os condicionantes histórico e cultural.

Já o coletivo de pensamento é definido como uma comunidade de indivíduos que têm interesses em comum (práticas, concepções etc.), ou seja, que estão em constante intercâmbio ou interação de pensamento (MUENCHEN, 2010).

¹ KHUN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago, University of Chicago Press, 1970.

Segundo o referencial teórico fleckiano, podemos analisar e compreender como ocorre o processo de início, extensão e transformação de um determinado campo do saber. Assim, podemos acessar também o universo reificado das Ciências em relação à profissão docente e como esse conhecimento sistematizado influencia e submete o nosso pensamento a respeito da docência em nosso contexto atual e como ele se configurou no decorrer de sua história.

Portanto, os estudos e as pesquisas que procuram compreender a profissionalização do trabalho docente por meio das representações sociais que os indivíduos compartilham a respeito da profissão docente e como as Ciências compreendem a consolidação e o desenvolvimento da formação de professores mediante uma epistemologia própria são elementos para compreendermos a identidade docente.

A escolha desses três referenciais teóricos se justificou pelo fato da proximidade entre o foco convergente entre eles, a questão social. Cada uma dessas perspectivas permitiu uma análise focada na relevância do social, constituído de indivíduos – influenciados por e produtores de representações sociais – únicos, na constituição da identidade profissional docente. A complexidade de tal identidade requer esse múltiplo olhar para que possamos compreender, de forma mais ampla, esse processo.

Assim, a questão de pesquisa da presente tese foi: Qual a influência da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição e a ressignificação da identidade docente dos licenciandos?

Para responder às indagações e à questão de pesquisa, apontada anteriormente, foram propostos os seguintes objetivos para a presente investigação:

- Analisar o contexto da formação e a ressignificação da identidade docente durante o estágio supervisionado;
- Identificar as representações sociais dos professores em formação inicial no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências;
- Compreender, a partir da epistemologia de Fleck, a gênese e a constituição da identidade docente na formação inicial;
- Estabelecer a relação entre a identidade docente e as representações sociais da docência.

Portanto, para compreendermos os processos envolvidos na elaboração da identidade docente, a presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das conclusões.

No primeiro capítulo, abordamos inicialmente o histórico das pesquisas que utilizaram como base teórica a identidade e que definiram os pressupostos desse campo de pesquisa. Ainda nesse capítulo, foram apontados os desdobramentos dessas pesquisas nas investigações a respeito da identidade profissional no campo da Sociologia do Trabalho e as especificidades da identidade docente no campo da Formação de Professores.

No segundo capítulo, apresentamos a epistemologia de Ludwik Fleck, que foi utilizada para compreendermos a elaboração do conhecimento científico a respeito do fenômeno da identidade docente nas pesquisas sobre a formação de professores e como esse referencial possibilita a compreensão da gênese, do desenvolvimento e da transformação da identidade docente.

No terceiro capítulo, retomamos as reflexões referentes à identidade docente, porém no campo das pesquisas das representações sociais. Nesse sentido, apresentamos as representações que influenciam a compreensão da profissão docente, tanto aquelas derivadas dos conhecimentos partilhados por não docentes quanto aquelas partilhadas por professores.

No quarto capítulo, descrevemos as metodologias utilizadas para a constituição e a análise dos dados.

No quinto capítulo, apresentamos inicialmente o contexto geral da pesquisa e a caracterização dos sujeitos participantes. Posteriormente, analisamos os resultados obtidos pela presente investigação e os discutimos com as pesquisas desenvolvidas no campo da formação de professores com o enfoque na identidade docente, nas representações (sociais, socioprofissionais e profissionais) e na epistemologia fleckiana, para respondermos à questão-problema e, conseqüentemente, atingirmos os objetivos da pesquisa.

Ao final, concluímos a presente tese com as considerações finais, buscando apresentar as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores e seus possíveis desdobramentos futuros.

1. IDENTIDADE DOCENTE: trajetórias e percursos

Ao iniciarmos as investigações da presente pesquisa, nos deparamos com alguns questionamentos que suscitaram reflexões a respeito dos pressupostos sobre a Identidade Docente. No presente capítulo, discorremos a respeito da identidade docente como campo de pesquisa em consolidação e apresentamos as bases teóricas que fundamentam as investigações. Assim, no decorrer deste capítulo, procuramos responder aos seguintes questionamentos: O que se entende por identidade? O que apontam as pesquisas a respeito da identidade docente? Quais os referenciais teóricos que fundamentam esse campo de pesquisa? Como podemos analisar a identidade docente?

Para tanto, iniciamos o presente texto, apresentando as pesquisas que tiveram como foco a identidade humana e que procuraram definir os pressupostos fundamentais desse campo de pesquisa. Em seguida, abordamos as distintas bases teóricas que influenciaram tais investigações, principalmente no campo da Psicologia Social.

Posteriormente, enfocamos os desdobramentos desses pressupostos no campo da Sociologia do Trabalho, que procurou investigar as especificidades da identidade em espaços sociais de trabalho, considerando a socialização como um dos processos na configuração de nossas identidades profissionais.

Finalizamos este capítulo com a reflexão sobre a integração dessa perspectiva como referencial teórico para as pesquisas de formação de professores com a definição da identidade profissional docente. Nesse sentido, apresentamos uma proposta para analisar esse processo no intuito de identificar sua gênese, estabilidade e transformação, bem como seus elementos estruturantes.

1.1. Identidade: conceito ou fenômeno?

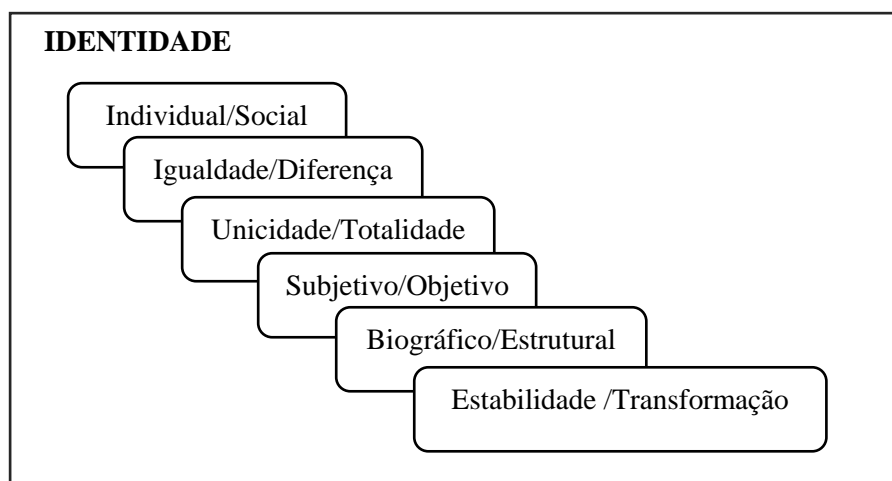
O primeiro questionamento desta pesquisa foi em relação à identidade. Como podemos defini-la? Ao analisarmos a literatura nacional, nos deparamos com a emergência de pesquisas, principalmente no campo da Psicologia Social.

Muitos autores consideram que é complexo e desafiador abordar a questão da identidade, uma vez que os temas referentes a esse campo de estudos tiveram diferentes

enfoques e existe uma diversidade ampla de definições (SILVA, 2011; SÁ, 2009; JACQUES, 2013).

Segundo Jacques (2013), a complexidade da temática e a diversidade terminológica e teórico-metodológica refletem nas dificuldades de compreensão e de consenso em definir a identidade. Para essa autora, é necessário considerarmos quatro dimensões aparentemente contraditórias, mas que coexistem na identidade: individual/social, estabilidade/transformação, igualdade/diferença e unicidade/totalidade. Dubar (2005) também discute a identidade a partir de outras duas dualidades: subjetivo/objetivo e biográfico/estrutural. Assim, podemos resumir a complexidade da dualidade da identidade pela figura a seguir (Figura 1):

Figura 1 – Dualidade do fenômeno da identidade



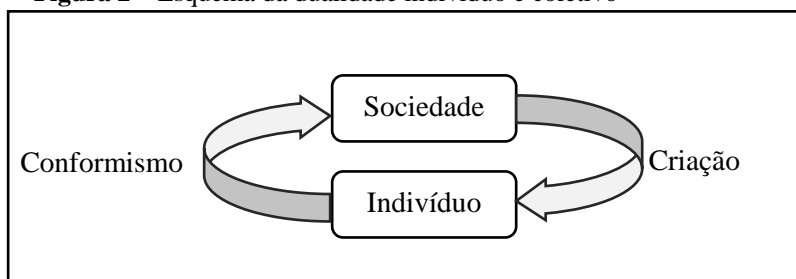
Fonte: Elaborado pelos autores com base em Dubar (2005) e Jacques (2013)

Em relação às dualidades, uma das primeiras discussões a respeito da identidade foi a questão do dualismo entre individual e social (JACQUES, 2013; DESCHAMPS e MOLINER, 2009). Quando questionamos se nossa identidade se define por atributos individuais específicos ou por partilharmos características comuns aos grupos a que pertencemos, nos deparamos com o dualismo da identidade. Nas palavras de Jacques (2013),

O nome próprio é um exemplo característico desta contradição. Enquanto prenome, é um diferenciador de outros iguais, mas também é um nivelador com outros iguais, similarmente nomeados. Enquanto sobrenome, distingue a individualidade, mas também remete a outros iguais do mesmo grupo familiar. A pluralidade humana tem o duplo aspecto da igualdade e da diferença (JACQUES, 2013, p. 164).

Considerando a questão da dualidade na identidade apontada por Jacques (2013), podemos ampliar mais uma dimensão: conformismo/criação. A criação é necessária para que a diferenciação e a unicidade promovam transformações na identidade ao longo do tempo em nossa sociedade. Paralelamente, no outro extremo, o conformismo também é necessário para a emergência de regularidades no reconhecimento da coletividade. Em outras palavras, é necessária a estabilidade no processo identitário pela imposição de normas e regras da sociedade em nosso reconhecimento nos grupos sociais a que pertencemos (Figura 2).

Figura 2 – Esquema da dualidade indivíduo e coletivo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, a dualidade criação/conformismo permite também o individual/social, a transformação/estabilidade, a diferença/igualdade e a unicidade/totalidade na complexidade da identidade. Considerar tais características da identidade implica reconhecer que ora observamos determinadas facetas das dimensões, ora outras e aceitar as possíveis contradições como situações que coexistem. Ao analisarmos a definição de identidade de diversos autores, é possível observar tais dualidades:

- A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros (SANTOS, 2005, p. 123).
- (...) implica, necessariamente, articular dimensões aparentemente contraditórias, pois avessas ao pensamento lógico formal com o qual estamos habituados: individual/social, estabilidade/transformação, igualdade/diferença, unicidade/totalidade. Implica compreendê-la como constituída na relação interpessoal (eu, não-eu, eu-grupo) a partir da inserção do indivíduo no mundo social e através da sua atividade que se substantiva e se presentifica como atributo do eu: eu sou trabalhador – substantivo – porque exerço a atividade de trabalhar – verbo (JACQUES, 2013, p. 188).
- (...) a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e

estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136)

- A identidade não é, pois, aquilo que se é, mais sim um conjunto de características que se sente ter, que se pensa ter, seja em comum com os membros de um grupo – e não de outro –, seja de forma individualmente diferenciada. (SÁ, 2009, p.9)

Tais definições e a questão da dualidade expõem a complexidade e a amplitude da temática da identidade. Assim, considerarmos a identidade como um conceito que poderia ser definido por apenas um enunciado impossibilitaria sua ampla compreensão. Para superar esse possível reducionismo, é necessária uma análise mais ampla, ou seja, compreender a identidade como um fenômeno.

Um estudo que procurou mapear as principais investigações a respeito da identidade e evidenciar a complexidade da temática foi o livro “A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais”, escrito por Jean Claude Deschamps e Pascal Moliner, de 2008, publicado e traduzido por Lúcia M. Endlich Orth em 2009.

Deschamps e Moliner (2009) abordam a identidade como fenômeno subjetivo e dinâmico “(...) resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 14).

Segundo esses autores, a identidade é um fenômeno resultante de processos amplos que envolvem as dimensões cognitivas, motivacionais e das relações sociais. No campo da Psicologia Social, essa compreensão permite abranger a complexidade do fenômeno em suas diversas perspectivas de análise e as dualidades apontadas por Jacques (2013).

A partir desses pressupostos, Deschamps e Moliner (2009) inicialmente consideram duas distintas tradições de pesquisa na Psicologia Social: os processos identitários e as representações identitárias. Em relação à primeira linha, temos os processos pelos quais tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são geradas, ou seja, os processos identitários constituem os meios pelos quais elaboramos conhecimentos a respeito de nós mesmos, dos outros e dos grupos de pertença e de não pertença com os quais nos relacionamos. Esses processos podem ser categorizados em três grupos: sociocentrados, egocentrados ou intermediários.

Os processos sociocentrados referem-se aos conhecimentos que elaboramos a respeito dos grupos sociais, utilizando os estereótipos e a discriminação. Os traços

comuns percebidos nos indivíduos são os estereótipos, ou seja, são simplificações consensuais que definem as características mais salientes. Eles apresentam função avaliativa e geralmente são utilizados para valorizar o endogrupo (grupo de pertença). No caso da discriminação, temos a acentuação das diferenças com o exogrupo (grupo de não pertença) (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Os processos egocentrados tratam da elaboração do conhecimento de si mesmo em comparação com os outros e que podem produzir o sentimento de semelhança ou de unicidade (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Já entre os processos egocentrados e sociocentrados, temos os intermediários, que consideram tanto as informações relativas aos indivíduos quanto a pertença desses indivíduos a distintos grupos sociais (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Uma segunda linha de pesquisa defendida por Deschamps e Moliner (2009) são as investigações que consideram as representações identitárias. Para esses autores, os indivíduos e os grupos sociais elaboram e cristalizam conhecimentos a respeito de si mesmos, dos outros e dos grupos tanto de pertença quanto de não pertença. Desse modo, esses conhecimentos seriam as representações identitárias que sustentam o sentimento de identidade. Tais sentimentos podem ser de três tipos: representações coletivas, representações do social ou representações sociais.

Nessa classificação, as representações coletivas são embasadas no conceito cunhado por Émile Durkheime. Esse grupo de representações gerais modula as percepções e, conseqüentemente, interfere nos processos identitários apresentados anteriormente, ou seja, no modo como percebemos a nós mesmos e aos outros. Assim, para Deschamps e Moliner (2009),

(...) o conceito de representação coletiva supõe a existência de crenças gerais que atravessam uma sociedade em seu conjunto. Por conseguinte, considera-se que, sejam quais forem seus papéis, seus estatutos ou seus grupos de pertença, todos os indivíduos que formam a sociedade estão impregnados dessas crenças (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 101)

Entretanto, essas concepções de mundo que temos não bastam para compreender o componente social da identidade. Deschamps e Moliner (2009) afirmam que os diferentes grupos que compõem a sociedade estão imbricados em relações sociais de hierarquia e de poder que também interferem na identidade. Seriam as representações do social as responsáveis por nos fornecerem as interpretações dos grupos em seus níveis hierárquicos e nas relações de poder. Os autores recorrem aos

pressupostos de Pierre Bourdieu, com sua teoria dos campos sociais e as dimensões estruturais dos capitais econômicos, culturais e de gênero que conferem poder aos grupos dominantes. Tais dimensões interferem nas representações do social por considerarem qual o lugar que os grupos de pertença e de não pertença ocupam na estrutura social.

Já as representações sociais são utilizadas a partir da teoria de Serge Moscovici (1961)² para explicar como as crenças e as opiniões partilhadas atuam como marcadores, produtos e reguladores da identidade.

Assim, Deschamps e Moliner (2009) demonstram como as diferentes representações interferem no sentimento de identidade. Nas palavras dos autores,

(...) pode-se, antes de tudo, distinguir representações de si mesmo, produzidas por indivíduos a propósito de si mesmo, depois representações intergrupos, partilhadas por um grupo e relativas ao próprio grupo ou a um outro grupo. Podemos ainda distinguir representações sociais, partilhadas por um grupo e relativas a um objeto de seu entorno em seguida representações do social, partilhadas por um grupo e relativas às hierarquias sociais (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 78).

Essa classificação das representações segundo Deschamps e Moliner (2009) não é mera formalidade teórica, mas indica a relação entre os fenômenos das representações e da identidade conferida por cada autor.

Portanto, ao analisarmos a identidade como um fenômeno, observamos a complexidade representada pela diversidade de perspectivas de interpretação. Após esse panorama geral dos referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas que tratam da identidade como fenômeno e que consideram sua subjetividade no campo dos processos e das representações identitárias, aprofundamos as reflexões a respeito das diversas perspectivas de análise da identidade no próximo item.

1.2. A construção da identidade

A proposta teórica de considerar a identidade como um fenômeno e que expõe dualidades que articulam dimensões aparentemente contraditórias apresentadas até o momento nos forneceu subsídios para compreendermos como ela se configura nos diferentes níveis psicossociais. Aprofundamos, neste tópico, as distintas perspectivas do

² Tese de doutorado de Moscovici intitulada *Psychanalyse, son image et son public*.

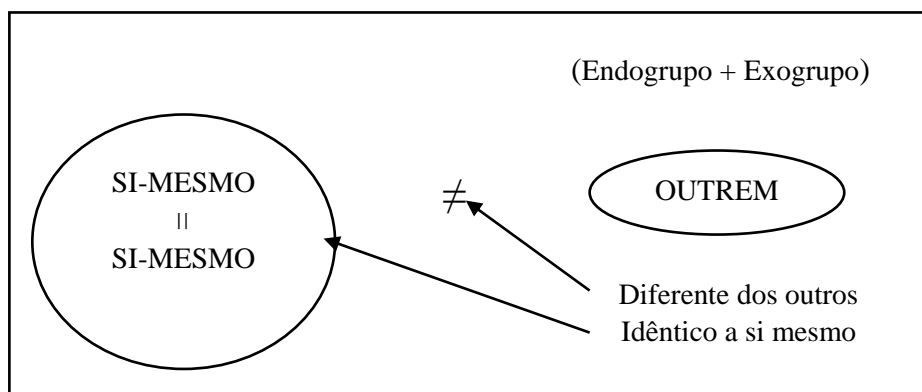
fenômeno da identidade. Dentre as principais temáticas de análise, abordamos a identidade pessoal e a social.

Como apontado anteriormente, uma das primeiras perspectivas que se propuseram a compreender o fenômeno da identidade foram as investigações que abordaram os fatores pessoais e sociais. A identidade pessoal estaria ligada à construção da percepção de si pelo indivíduo, enquanto a identidade social aborda o conceito de si a partir dos grupos sociais (MACHADO, 2003). Como consequência dessas distintas percepções, podemos considerar também que a identidade pessoal se utiliza da diferenciação com os outros para constituir a imagem de si. Já no caso oposto, quando existem semelhanças com as pessoas de mesma pertença, temos a identidade social (DESCHAMPS e MOLINER, 2009), que se refere a

(...) um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. E a distinção entre a identidade pessoal e a social não é efetivamente senão um caso de figura ou imagem da dualidade entre indivíduo e coletividade, entre diferença e semelhança (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 14).

Em relação à identidade pessoal, temos o enfoque nos fatores idiossincráticos que seriam específicos aos indivíduos e que são utilizados para diferenciá-los dos outros, ou seja, a elaboração do conceito de si mesmo evoca traços que singularizam e especificam o indivíduo em relação aos outros, tanto de seu grupo de pertença (endogrupo) quanto de não pertença (exogrupo). Na identidade pessoal, quanto mais o sujeito reconhece suas singularidades (si-mesmo = si-mesmo), maior será a diferenciação percebida em relação aos outros (Endogrupo + Exogrupo) (DESCHAMPS e MOLINER, 2009) (Figura 3).

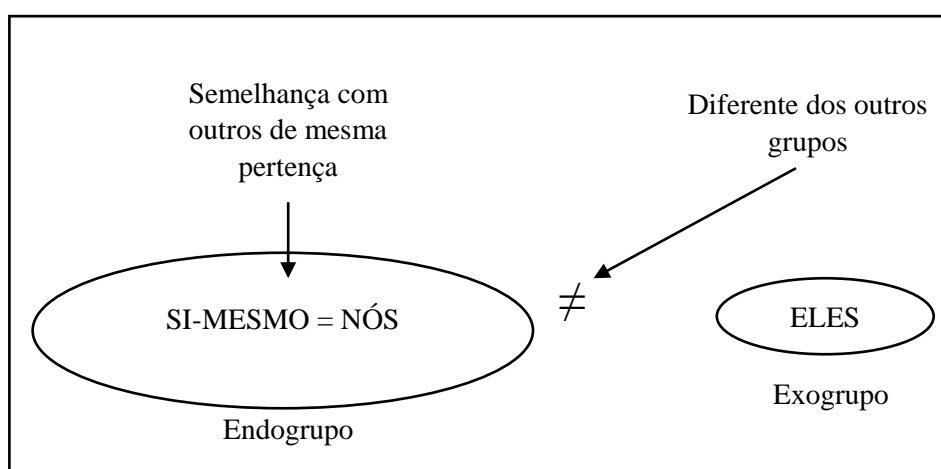
Figura 3 – Identidade pessoal



Fonte: Deschamps, Moliner (2009, p. 24)

Já a identidade social remete ao sentimento de semelhança com os outros de mesma pertença social (endogrupo) e, ao mesmo tempo, à diferenciação e especificidade em relação aos grupos de não pertença (exogrupo), ou seja, nesse processo, quanto maior for a identificação com os membros do grupo de mesma pertença (si-mesmo = nós), mais acentuadas serão as diferenças percebidas com aqueles que não pertencem ao nosso grupo (eles) (DESCHAMPS e MOLINER, 2009) (Figura 4).

Figura 4 – Identidade social



Fonte: Deschamps, Moliner (2009, p. 24).

De acordo com Deschamps e Moliner (2009), os estudos que abordaram a relação entre a identidade social e a pessoal derivaram três diferentes modelos teóricos que procuram analisar tais relações. O primeiro modelo de conflito de interesses, proposto por Sherif et al. (1961, apud DESCHAMPS e MOLINER, 2009), ancora sua perspectiva nas relações sociais; o segundo modelo, defendido por Tajfel (1972, apud DESCHAMPS e MOLINER, 2009), aborda os mecanismos cognitivos e motivacionais; e o terceiro, de covariação, trata dos aspectos sociais e pessoais como independentes um do outro (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

No campo nacional, temos as pesquisas de Antonio Ciampa, que abordam a questão da identidade com o conceito de personagens e metamorfose. Segundo Ciampa (1987), a identidade humana pode ser compreendida como metamorfose resultante da interação dinâmica do indivíduo com a sociedade, que apresenta múltiplos personagens que podem coexistir, se alternar, se suceder ou se conservar.

Ainda no contexto da América Latina, as pesquisas de Susana Seidmann na Argentina, em parceria com o CIRS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação), na Fundação Carlos Chagas, abordam a construção subjetiva do sujeito na sociedade contemporânea com as complexas relações intersubjetivas a partir das contribuições das representações sociais. De acordo com Seidmann (2015), podemos observar quatro processos psicossociais que interferem na constituição/aquisição das identidades:

- 1) A Identidade como produto intersubjetivo.
- 2) A Representação social como expressão da identidade.
- 3) Os *themata* como constitutivos da Representação social.
- 4) A interdependência simbólica Eu/Outros (SEIDMANN, 2015, p. 345).

Outra perspectiva que também destaca as pesquisas contemporâneas são as reflexões a respeito da identidade na pós-modernidade, discutidas por Zygmunt Bauman e Stuart Hall. Segundo Bauman (2005), a identidade e o pertencimento não são imutáveis, mas estão em constante redefinição, negociação e transformação em seu conceito de sociedade líquida:

(...) a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda precisa se construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la limitando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Na mesma perspectiva de Bauman (2005), Hall (2006) discute as identidades culturais na sociedade pós-moderna e analisa uma possível crise de identidade em decorrência das mudanças que vêm abalando os alicerces que ancoravam as referências dos sujeitos no mundo social atual. Nas palavras de Hall (2006, p. 9), tais mudanças e incertezas vêm “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Esse autor identifica, no decorrer do tempo, três mudanças na concepção de identidade. Inicialmente, temos a identidade do sujeito do iluminismo, que ancora sua concepção centrada no individual. Em oposição, a identidade do sujeito sociológico argumenta que as relações sociais fornecem os valores, sentidos e símbolos que irão constituir o núcleo identitário. Já a identidade do sujeito pós-moderno argumenta que não há uma identidade fixa, permanente ou essencial. Em outras

palavras, as constantes transformações no mundo social e cultural produzem incertezas e contradições que refletem nas múltiplas identidades que o sujeito pode assumir (HALL, 2006).

Como observamos até o presente momento, todas as distintas perspectivas de análise do fenômeno da identidade têm a tendência de valorizar o fator social que interfere no processo identitário. Em relação aos diferentes níveis sociais que podem ser observados em nossas sociedades, alguns autores identificam variações identitárias, como a identidade étnica, religiosa, profissional etc. (HALL, 2006; PLACCO e SOUZA, 2012; JACQUES, 2013). Assim, no próximo tópico, discutimos as especificidades da identidade que se configuram no âmbito das relações sociais das profissões, para posteriormente aprofundarmos as reflexões a respeito da docência.

1.3. A identidade profissional

Analisando os referenciais que discutem a identidade e seus diversos pressupostos teóricos, foi possível destacar a relevância das questões sociais que influenciam os processos identitários. Dentre as identidades sociais, destacamos, neste tópico da pesquisa, uma que está diretamente relacionada com a docência: a identidade profissional. Para tanto, analisamos os pressupostos teóricos de Jean-Claude Dubar.

Segundo Alves et al. (2007), Claude Dubar, sociólogo francês, professor de Sociologia na Universidade de Versailles-Saint Quentin em Ivelines, enfoca suas pesquisas nas questões que envolvem o trabalho, especificamente, a identidade profissional. Dentre suas principais obras, temos: *A Socialização: construção das Identidades Sociais* (2005) e *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação* (2009).

De acordo com esse autor, a identidade profissional é decorrente das relações sociais estabelecidas no trabalho e pode ser explicada por três diferentes teses. A primeira afirma que todos os trabalhos, independentemente do prestígio social que eles apresentam, podem configurar identidades profissionais. A segunda parte do pressuposto de que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que ocorre durante toda a vida ativa dos sujeitos. Em outras palavras, a socialização não se restringe ao período da infância ou da formação profissional, mas abrange todos os momentos da vida, sendo necessário repensarmos a questão da formação continuada nas

profissões. Já a terceira tese compreende que é necessária, na formação profissional, a configuração de estágios com tutoria para o fortalecimento da identidade profissional (DUBAR, 2012).

Para Dubar (2005), a identidade deve ser compreendida como “forma identitária” que se configura nas relações sociais e de trabalho em processos de socialização:

As formas identitárias em questão em *A socialização* não são "identidades pessoais" no sentido de designações singulares de si, mas construções sociais partilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas, principalmente no campo profissional (DUBAR, 2005, p. XXI-XXII).

A identidade profissional configura-se, portanto, a partir de um movimento complexo entre processos objetivos e subjetivos que dependem de “(...) compromissos ‘internos’ entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações ‘externas’ entre identidade atribuída por outrem e identidade incorporada por si” (DUBAR, 2005, p. 323-324).

A perspectiva de Dubar (2005) a respeito da identidade profissional apresenta duas categorias de análise: identidade relacional e identidade biográfica. Nessas categorias, observamos que a identidade apresenta a dualidade entre o que é atribuído pelo outro e o que é construído para si ao longo da história de vida (Figura 5):

Figura 5 – Processo relacional-biográfico da identidade

Processo relacional *	Processo biográfico *
Identidade para o outro *	Identidade para si *
Atos de atribuição *	Atos de pertencimento *
“Que tipo de homem ou mulher você é” = dizem que você é *	“Que tipo de homem ou mulher você quer ser” = você diz que você é *
Identidade - numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído) *	Identidade predicativa de SI (pertencimento reivindicado) *
Identidade social “virtual” *	Identidade social “real” *
Transação objetiva entre -identidades atribuídas/propostas -identidades assumidas/incorporadas *	Transação subjetiva entre -identidades herdadas -identidades visadas *
Alternativa entre -cooperação – reconhecimento -conflito – não reconhecimento *	Alternativa entre -continuidades - reprodução -rupturas - produção *
“Experiência relacional e social do PODER” *	“Experiências de estratificações, discriminações e desigualdades sociais” *
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas *	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras *
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar (2005, p. 142)

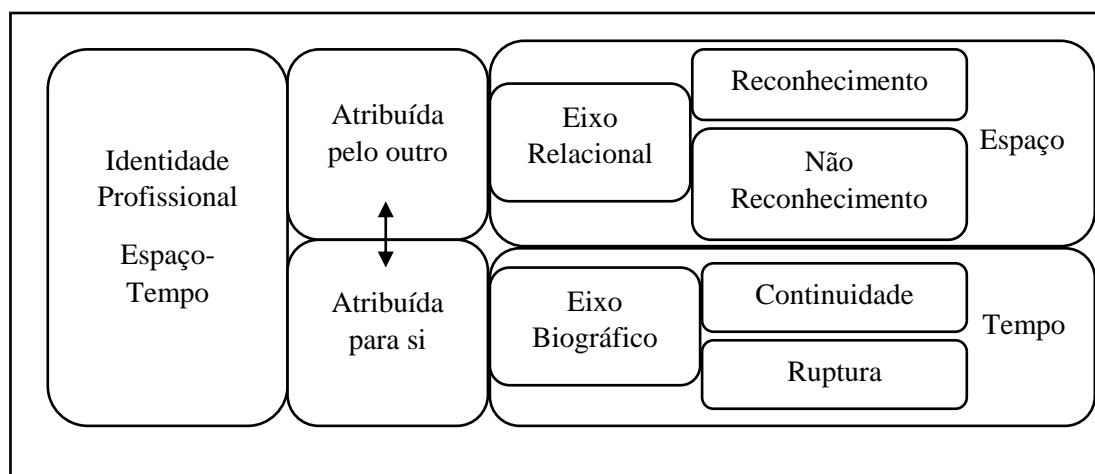
Na atribuição para si, temos o eixo dos processos da identidade biográfica que se configura nas formas temporais nas quais os sujeitos elaboram suas identidades profissionais; em outras palavras, trata-se da temporalidade das trajetórias sociais. Nesse eixo, temos a dualidade entre as identidades que herdamos, anteriores à identidade profissional, como a identidade pessoal, sexual, étnica, religiosa etc., e a identidade que visamos em um projeto e nas aspirações profissionais. Assim, temos, nesse processo, continuidades ao assumirmos tais identidades sociais herdadas e rupturas ao ressignificarmos as semelhanças partilhadas (DUBAR, 2005).

Já na atribuição pelo outro, temos as formas espaciais que configuram as relações sociais. Nesse eixo relacional, são estabelecidas, também, relações de poder nos sistemas sociais de trabalho. Diferentemente do eixo biográfico, as questões relacionais ancoram-se nas relações de poder que a identidade profissional pode conferir ao ser reconhecida pelo outro. Nesse processo, temos, também, a dualidade entre a identidade que é conferida pelos status de reconhecimento social das profissões e a

identidade que é assumida pelos sujeitos ao se reconhecerem como pertencentes ao grupo profissional (DUBAR, 2005).

Nesse sentido, Dubar (2005) conclui que a identidade profissional deve ser analisada a partir da dualidade espaço-tempo, pois ela é, concomitantemente, espaço no eixo relacional pelas diversas interações que são estabelecidas nos espaços sociais e tempo no eixo biográfico, que confere construções temporais constituídas pelas trajetórias históricas dos sujeitos (Figura 6).

Figura 6 – Análise espaço-tempo da identidade profissional



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Dubar (2005)

Portanto, na perspectiva da identidade profissional de Dubar (2005), é necessário considerar as dualidades do fenômeno identitário para a compreensão ampla dos processos sociais tanto de temporalidade do eixo biográfico, que considera não somente as questões de formação e da trajetória profissional, mas também as identidades sociais vivenciadas antes desse período e que são herdadas ou construídas socialmente; quanto espacialmente nas relações estabelecidas e negociadas no campo das profissões em que são reconhecidas as normas e os valores que conferem a legitimação do pertencimento (ou não pertencimento) ao grupo social profissional.

Nesse sentido, podemos traçar paralelos com a identidade profissional docente e analisá-la a partir desses pressupostos. No próximo item, apresentamos como as pesquisas que abordam a identidade docente estão representadas nas pesquisas de formação de professores e se tais investigações assumem as questões que foram abordadas.

1.4. A identidade docente nas pesquisas e a formação de professores de Ciências

Até o presente momento deste capítulo, observamos a complexidade do fenômeno identitário em seus diversos matizes de análise e a necessidade de compreendermos a dualidade dos componentes identitários. Após a análise da perspectiva de Dubar (2005) a respeito da identidade profissional, ampliaremos a discussão com a configuração das pesquisas em identidade profissional docente no campo da formação de professores.

Em relação ao questionamento: “O que apontam as pesquisas a respeito da identidade docente?”, observamos que diversas pesquisas (ROMANOWSKI, 2012; ANDRÉ, *et al.*, 1999; PIMENTA, 2012) vêm sendo desenvolvidas e apresentam como foco de investigação a identidade profissional docente. Para responder a tal pergunta, diversas pesquisas de estado da arte vêm mapeando a produção de teses, dissertações e artigos.

No levantamento intitulado “Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate”, Romanowski (2012) analisou 284 trabalhos (teses e dissertações) produzidos de 1990 a 1996. Dessas pesquisas, 216 abordavam a formação inicial, 42 a formação continuada e 26 trabalhos tratavam da identidade e da profissionalização docente.

Em relação à formação inicial, os trabalhos desse período enfatizaram mais a avaliação dos cursos de formação e a prática pedagógica dos professores. Já em relação à formação continuada, a autora observou uma diversidade acentuada de focos de pesquisa, sendo os temas mais recorrentes os diferentes níveis de ensino, o contexto e materiais didáticos.

No caso da identidade, foram poucos os trabalhos encontrados, porém demonstraram crescimento em cada ano, o que configurou uma tendência emergente na pesquisa de formação de professores. Nessa temática, os principais temas analisados foram: a busca da identidade profissional e as concepções dos professores a respeito da profissão.

Já André *et al.* (1999), ao analisarem 115 artigos em periódicos (Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Revista da Faculdade de Educação da USP; Cadernos Cedes; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Em Aberto e Revista Brasileira de

Educação) no período de 1990 a 1997, considerados expressivos e acessados no campo da formação de professores, observaram como mais recorrente, nas diferentes teses e dissertações, o tema da identidade docente e da profissionalização com 33 artigos, seguido da formação continuada com 30 e da formação inicial com 27.

É notório o crescimento das pesquisas sobre a formação de professores que enfocam a relevância da identidade docente como campo emergente de pesquisa. Assim, como a identidade da profissão docente é compreendida por tais investigações?

Para Pimenta (2012), a identidade docente não é algo imutável nem que possa ser adquirida, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado. Segundo a autora,

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempo atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2012, p.19).

Tal identidade caracteriza-se pela construção da significação social da profissão, ou seja, pelo desenvolvimento de uma concepção a respeito da profissão a partir da vivência pessoal, condicionada a determinado contexto social. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 66),

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valoração conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Essas mesmas autoras também afirmam que a relação entre o estagiário e o professor da escola não se restringe apenas a verificar as práticas docentes utilizadas nas aulas. É o processo de conhecimento da profissão sob outra perspectiva, a ressignificação das concepções sobre o ser e o fazer docente e o início da construção da identidade que estará em constante reformulação.

Libâneo (2004) identifica a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização como componentes que irão configurar a identidade docente. Em

relação à profissionalidade, esse autor a define como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos na formação inicial dos professores e que derivarão o profissionalismo e a profissionalização. Em relação ao profissionalismo, este se refere à ética, à política e ao compromisso com a prática profissional. Já a profissionalização envolve as condições ideais de trabalho, a remuneração e o reconhecimento social que irão garantir o exercício da profissão.

Conforme esse autor, tanto o profissionalismo quanto a profissionalização são complementares e influenciam diretamente na construção da identidade dos professores. Se ocorrer a perda dos significados do profissionalismo e da profissionalização, temos como consequência o mal-estar docente, a frustração com a profissão; em outras palavras, a perda ou a crise da identidade profissional. Portanto, é imprescindível que tanto a formação inicial quanto a continuada abordem a construção e o fortalecimento da identidade profissional em seus currículos (LIBÂNEO, 2004).

Já em relação à formação de professores de Ciências, é possível identificarmos algumas especificidades, como apontam Carvalho e Gil-Pérez (2011), ao considerarem que devemos romper com a visão essencialista de que o bom professor de Ciências nasce com o “dom” para tal profissão, ou a visão simplista de que somente é necessário conhecer a matéria, aplicar aulas práticas e seguir alguma perspectiva psicopedagógica. De acordo com esses autores, é necessária uma formação específica que tenha como eixos norteadores a Didática das Ciências e o trabalho coletivo da pesquisa.

Dentre as especificidades da formação de professores de Ciências apontadas por Carvalho e Gil-Pérez (2011), destacamos:

- o conhecer a matéria (a História da Ciência; as orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento científico; as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade; o desenvolvimento científico recente e suas perspectivas);

- o questionamento das visões simplistas de ensino e aprendizagem em ciências (visões distorcidas da ciência e do trabalho científico, longa formação “ambiental” durante a história de vida enquanto alunos);

- a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem em ciências (esquemas conceituais espontâneos; aprendizagem significativa; Didática das Ciências).

É necessário salientarmos que as pesquisas em formação de professores de Ciências apontam que são emergentes as investigações a respeito da epistemologia das

ciências e de uma didática específica (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011; CACHAPUZ, *et al.*, 2001; GIL-PÉREZ, *et al.*, 2001).

Em relação às visões distorcidas do trabalho científico, Gil-Pérez *et al.* (2001) apontam que é necessário refletirmos a respeito das concepções epistemológicas acerca da natureza da ciência para uma melhor formação de professores de Ciências, com a inserção das discussões sobre a história e a filosofia das ciências.

Também concordamos com Cachapuz e colaboradores (2001), ao defenderem que é necessário discutirmos, no campo da formação de professores de Ciências, a evolução de uma “nova didática”; ou seja, as especificidades dos problemas de ensino e da aprendizagem das ciências propiciaram linhas de investigações que buscaram a

(...) valorização da Didáctica das Ciências como disciplina de carácter investigativo e não meramente com cariz prático e instrumentalista, isto é, capaz de possibilitar articulações entre teoria e prática. O reconhecimento do contributo indispensável da investigação didáctica poderá abrir caminho para um maior reconhecimento e aceitação desta disciplina como campo de conhecimento imprescindível, nomeadamente, ao nível da formação de professores (CACHAPUZ *et al.*, 2001, p.179).

Assim, ao refletirmos sobre a formação de professores de Ciências, é necessário considerarmos suas especificidades, assim como as investigações mais gerais a respeito da identidade docente nesse vasto campo de pesquisas. Nesse sentido, devemos salientar a complexidade de tal temática na profissão docente e a necessidade de compreendê-la como um fenômeno e não como conceito.

As questões de dualidade na identidade docente podem ser observadas nos conhecimentos produzidos na área de pesquisa de formação de professores, como nas representações elaboradas pela sociedade em geral a respeito da docência; no sentimento de pertença ao grupo profissional, que confere a identificação e o profissionalismo, ou o não pertencimento, que produz o efeito do mal-estar docente pela perda ou frustração com o sentimento de identidade; nas questões idiossincráticas da história de vida de cada professor, que produzem estudos biográficos únicos que podem modificar tais identidades, ou nas socializações que ocorrem pelas regularidades de sujeitos que compartilham as mesmas problemáticas profissionais da docência e que tendem a manter sua identidade etc. (PIMENTA, 2012; SEIDMANN, 2012; NASCIMENTO, 2007).

Após essa apresentação inicial das pesquisas que enfocam a identidade docente na área de formação de professores tanto de modo geral quanto na área da ciência,

aprofundamos tal reflexão com a abordagem de autores que procuram sistematizar as perspectivas de análise e, assim, sinalizar uma possível interpretação do processo identitário, que foi utilizada para analisarmos os dados da presente pesquisa.

1.5. Análise da identidade docente

Até o presente momento, destacamos a relevância conferida à identidade docente nas pesquisas, porém como a identidade docente pode ser analisada? Seriam possíveis outras interpretações para ampliarmos a compreensão do fenômeno identitário na sua complexidade?

Para respondermos a esses questionamentos, podemos citar a pesquisa de Nascimento (2007), que propõe uma análise da identidade docente a partir de três dimensões: motivacional, representacional e socioprofissional.

Segundo essa autora, a dimensão motivacional compreende o projeto profissional dos sujeitos, em que se consideram os fatores de escolha da profissão que podem ser intrínsecas (ideais, realização pessoal etc.) ou extrínsecas (reconhecimento econômico, motivos sociais etc.). Nessa mesma dimensão, as questões motivacionais que não encontram estabilidade ou reconhecimento podem ser analisadas a partir da perspectiva do mal-estar docente. Essa autora também salienta que a dimensão motivacional está relacionada com a imagem de si e com a imagem social da profissão docente. Em outras palavras, ancoramos as motivações nas significações sociais que são atribuídas à docência e nas representações que formulamos durante o decorrer da vida escolar.

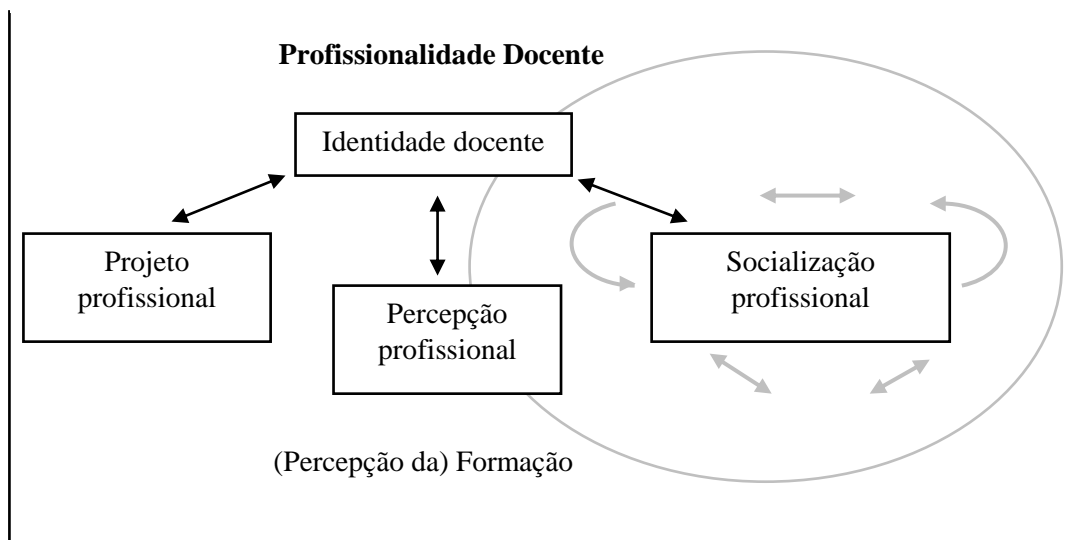
Já a dimensão representacional está relacionada com a imagem que temos da docência e de si relativamente à profissão. Tais representações podem ser derivadas das imagens que construímos do bom professor nas experiências como estudantes e nas representações profissionais desenvolvidas pelos professores no decorrer da carreira. A dimensão representacional encontra-se constantemente em conflito e em ressignificação, tanto pelas transformações que ocorrem na profissão quanto pelas alterações das posições sociais que perpassamos desde alunos a professores (NASCIMENTO, 2007).

Em relação à dimensão socioprofissional, ilustrados pelos processos relacionais de socialização profissional, essa perspectiva analisa as relações desenvolvidas entre os

pares de profissão e os contextos profissionais em que as representações da docência são ressignificadas, tanto no estágio quanto no decorrer de todo o percurso profissional (NASCIMENTO, 2007).

As três dimensões e as relações estabelecidas entre elas podem ser ilustradas pelo esquema a seguir (Figura 7):

Figura 7 – Dinâmica do processo de construção da identidade docente



Fonte: Nascimento (2007, p. 209)

Essas categorias de análise (motivacional, representacional e socioprofissional), propostas por Nascimento (2007), evidenciam três dimensões que constituem a identidade docente. Podemos ampliar essa perspectiva com as discussões desenvolvidas nos itens anteriores a partir dos referenciais de Deschamps e Moliner (2009), Dubar (2005) e Jacques (2013). O mapeamento e a ampliação dessa linha investigativa a respeito da identidade docente tem como intuito evidenciar as principais recorrências nesse amplo campo de pesquisa. Sendo assim, não temos a intenção de resolver o labirinto de perspectivas de análises, mas apontar o principal elemento que estrutura os corredores já mapeados do fenômeno identitário.

Tanto na perspectiva de análise da identidade docente proposta por Nascimento (2007) como nas demais identidades (DESCHAMPS, MOLINER, 2009; JACQUES, 2013, DUBAR, 2005), podemos destacar uma recorrência que abrange essas distintas pesquisas e que já evidenciamos no início deste capítulo: a dualidade na identidade. Retomando essa reflexão, podemos considerar esse elemento como nuclear na compreensão do fenômeno da identidade docente.

A existência de duas dimensões, aparentemente opostas, é um paradoxo que deve ser considerado como elemento central que orienta as perspectivas de análise. Uma dualidade que apresenta relevância para a identidade profissional docente é o que o campo de pesquisas em formação de professores e as representações que a sociedade em geral (não docentes) elaboram a respeito do ser professor, pois tais percepções da docência são diferentes para ambos os grupos. Essa dualidade refere-se, portanto, ao universo consensual e ao universo reificado discutidos por Moscovici (2005), que poderiam ser acrescentados às reflexões de Jacques (2013) e Dubar (2005) apresentadas no início do capítulo (subcapítulo 1.1), ao considerarmos a dualidade da percepção da docência por aqueles que analisam a profissão como atores (professores/pesquisadores) ou como expectadores (alunos/não docentes).

Para Moscovici (2007), existem dois universos distintos e com características singulares: universo consensual e universo reificado.

Esse autor defende que,

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela é somente como objetos isolados, tais como pessoas, idéias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano (MOSCOVICI, 2007, p. 49-50).

Podemos considerar o universo consensual como sendo construído pelo meio social, no qual todos podem participar igualmente na consolidação desse campo do saber. Já o universo reificado é representado pelas normas que regem a construção e a aceitação do conhecimento científico (epistemologia do conhecimento científico), no qual existem diferentes papéis e classes com forças desiguais (MOSCOVICI, 2007). Nessa dualidade,

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e os quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, 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, 2007, p. 52-53).

Ao considerarmos o universo reificado da identidade docente, verificaremos que ele é composto por estruturas derivadas do conhecimento científico, ou seja, do campo de formação de professores, das pesquisas na área de ensino etc., que seriam determinantes diretos dessa identidade (Capítulo 2).

Já o universo consensual da docência tem como pressuposto que a identidade docente resulta de uma consciência coletiva acessível a qualquer sujeito a respeito do que é ser professor. Nesse caso, poderíamos identificar a identidade docente por meio da teoria das Representações Sociais (Capítulo 3).

Porém, mesmo com essa separação aparentemente dicotômica, salientamos que essas dimensões do conhecimento são duais, complementares e interpostas, sendo necessária a sua divisão apenas para fins didáticos, com o intuito de melhor apresentarmos as reflexões de cada um dos universos.

Traçando paralelo entre as dualidades das dimensões Consensual/Reificado de Moscovici (2007), as dimensões Relacional/Biográfica de Dubar (2005) e as demais, temos uma possibilidade de analisarmos a identidade docente em seus diversos campos, como pode ser ilustrado pelo quadro 1:

Quadro 1 – Elemento nuclear da identidade e suas estruturas de análise

Elemento nuclear	Estruturas de análise
Dualidades da identidade docente	Dimensão relacional
	Dimensão biográfica
	Reconhecimento de pertencimento
	Reconhecimento de não pertencimento
	Universo reificado
	Universo consensual

Fonte: Elaborado pelos autores

Também salientamos que tal proposição não tem a intenção de esgotar as discussões a respeito das demais dualidades observadas na identidade docente, mas é uma tentativa de compreendermos mais amplamente as variáveis que interferem na gênese, na estruturação e nas modificações que ocorrem no processo identitário. Nesse sentido, nos próximos capítulos, abordamos a Epistemologia Fleckiana e os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, como uma proposta de compreendermos a dualidade da identidade docente a partir desses dois referenciais.

2. A EPISTEMOLOGIA DE LUDWIK FLECK: da perspectiva identitária ao enfoque social das representações

Neste capítulo, apresentamos a epistemologia desenvolvida por Ludwik Fleck e as contribuições do pensamento desse autor para a compreensão da ciência. Em seguida, analisamos as principais categorias fleckianas que podem ser utilizadas para analisar a identidade docente. Finalizamos essa discussão, apontando as aproximações teóricas entre a epistemologia fleckiana e a teoria das Representações Sociais defendida por Serge Moscovici.

2.1. Base histórica do pensamento de Fleck

Para iniciarmos este capítulo, é necessária uma breve contextualização a respeito da pesquisa de Ludwik Fleck para compreendermos a relevância de seu pensamento no campo da epistemologia. Fleck (1896-1961) foi um médico, microbiologista e filósofo nascido em Lwów, na Polônia (LORENZETTI, MUENCHEN e SLONGO, 2011). Ele desenvolveu várias pesquisas no campo da microbiologia e reflexões críticas sobre a prática médica. Löwy (2012) atribui o interesse de Fleck pelas questões epistemológicas devido à tradição reflexiva da Escola polonesa de Filosofia da Medicina, que discutia as especificidades e a história dessa profissão.

Dentre as principais obras no campo da epistemologia, podemos destacar uma série de artigos reunidos no volume *Cognition and Fact: Materials on Ludwik Fleck*, editado por Robert S. Cohen e Thomas Schnelle (1986)³, como resultado do primeiro seminário internacional que discutiu o pensamento de Fleck. Já a obra mais conhecida desse autor é sua monografia, *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, que se tornou conhecida ao ser citada no livro de Thomas Kuhn, *Estrutura e revoluções científicas*, como uma obra significativa que o ajudou a desenvolver suas ideias.

³ Some Specific Features of the Medical Way of Thinking (1927);
On the Crisis of "Reality" (1929);
Scientific Observation and Perception in General (1935);
The Problem of Epistemology (1936);
Problem of the Science of Science (1946);
To Look, To See, To Know (1947);
Crisis in Science (1960).

Fleck desenvolveu suas reflexões epistemológicas em contraposição ao positivismo lógico defendido pelo Círculo de Viena, principalmente contra as ideias de Rudolf Carnap e outros (FEHR, 2012). Sua principal crítica a esse movimento decorre de sua defesa de que fatores sociais estão intrinsecamente ancorados no desenvolvimento do pensamento científico, ou seja, a construção da ciência sempre está atrelada ao seu contexto social e a seu tempo histórico.

Como abordado anteriormente, a principal obra desse autor é o livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, publicado em 1935 (único livro escrito por Fleck). Fleck inicia sua reflexão ao analisar as relações do conceito da sífilis na ciência e no saber popular desde o final do século XV até o início do século XX. Nesse sentido, esse autor apresenta quatro linhas de pensamento que identificaram a sífilis como uma entidade nosológica: mística-ética, empírico-terapêutica, patogênica e etiológica.

De acordo com Fleck (2010), na gênese do desenvolvimento do conceito da sífilis, a primeira linha de pensamento derivou de uma forte influência dos pensamentos astrológicos e religiosos que caracterizaram tal doença como resultado dos desejos carnavais (venérea⁴) e como “castigo divino”, estigmatizando essa enfermidade com um caráter ético e moral. Fleck (2010) afirma:

Somente as relações explicadas dentro do mesmo estilo permanecem na memória social são passíveis de desenvolvimento. Dessa maneira, a astrologia contribui para definir o caráter venéreo da sífilis como sendo sua primeira *differentia specifica*. A doutrina religiosa da doença enquanto castigo pelo prazer pecaminoso e da importância ética peculiar do coito fixou definitivamente esse pilar central da sifilologia (*Syphidologie*), conferindo-lhe um caráter específico como uma ênfase no aspecto ético (FLECK, 2010, p. 41).

Um segundo momento para a compreensão dessa patologia foi a empiria médica que prescrevia o tratamento com mercúrio (a cura pelo mercúrio era uma evidência para comprovar que o indivíduo apresentava sífilis). Nesse período, a comunidade médica passou a considerar a sífilis como uma doença que poderia ser identificada por responder positivamente, na maioria dos casos, ao tratamento de mercúrio (doutrina do mercúrio⁵). Porém, essa metodologia não apresentava evidências suficientes para determinar a sífilis, pois era um diagnóstico demasiadamente genérico, em que diversas outras doenças com sintomas semelhantes à sífilis também respondiam positivamente ao tratamento.

⁴ Etimologicamente, a palavra venéreo deriva de Vênus – relativo ao amor sexual.

⁵ Tratamentos com o uso de metais, entre eles, o mercúrio, para diversas doenças com sintomas cutâneos.

Posteriormente, entre o século XVIII e o início do século XIX, desenvolve-se a terceira linha de pensamento, que tentou separar a sífilis das demais doenças venéreas por experiências e observações: o conceito patológico-experimental. Nesse período, surge o conceito de sangue sífilítico (sangue impuro), que procurava diferenciar a doença venérea das demais por métodos de análise experimental, na tentativa de identificar alterações sanguíneas dos sífilíticos.

Já a última linha de pensamento, etiológica, passa a determinar a sífilis como sendo uma doença causada por um agente patológico específico, a bactéria *Spirochaeta pallida*. Nesse período, Fleck chama a atenção para o desenvolvimento da reação de Wassermann, que se iniciava no campo da sorologia, e para a relevância do aperfeiçoamento constante do diagnóstico na comunidade científica dos sorologistas para uma identificação precisa da doença.

Ao delinear-mos brevemente o resgate histórico, detalhadamente abordado por Fleck (2010), a respeito do conceito da sífilis, observamos como esse autor aponta os fatores históricos e sociais que envolveram o conceito dessa doença. Nesse sentido, ele faz a seguinte analogia:

É difícil, quando não impossível, descrever corretamente a história de um domínio do saber. Ele consiste em numerosas linhas de desenvolvimento das ideias que se cruzam e se influenciam mutuamente e que, primeiro, teriam que ser apresentadas como linhas contínuas e, segundo, em suas respectivas conexões. Em terceiro lugar, teríamos que desenhar ao mesmo tempo e separadamente o vetor principal do desenvolvimento, que é uma linha média idealizada. É como se quiséssemos reproduzir por escrito uma conversa agitada em sua sequência natural, onde várias pessoas falam desordenadamente ao mesmo tempo, sendo que, apesar disso, cristaliza-se uma ideia comum. Temos que interromper constantemente a continuidade temporal da linha descrita das ideias para introduzir outras linhas; e, ainda, temos que deixar muita coisa de lado para obter as linhas principais. Um esquema mais ou menos artificial entra então no lugar da apresentação da vivacidade de efeitos mútuos (FLECK, 2010, p. 56).

No excerto anterior e ao observarmos como Fleck correlaciona as quatro principais linhas de pensamento que cristalizaram o conceito atual da sífilis, compreendemos seu embasamento histórico e social. Podemos resumir essa fundamentação como decorrente de um processo evolutivo do conhecimento, que passou por uma percepção de: 1) doença venérea (no sentido etiológico da palavra – doença relacionada aos desejos carnis e éticos) ligada ao pensamento da astrologia e da religião; 2) doutrina do mercúrio (derivada do pensamento da empiria médica); 3)

sangue sífilítico (proveniente do pensamento patológico-experimental, agente geral) e 4) patógeno específico (etiológico, resultado da relação estabelecida do agente-bactéria com a doença).

Após compreendermos a base histórica que Fleck utilizou para refletir a respeito do desenvolvimento do conhecimento, é necessário aprofundarmos em seu pensamento para delinear o entendimento de sua epistemologia. Para tanto, apresentamos, a seguir, uma interpretação da estruturação dos principais conceitos desenvolvidos por esse autor.

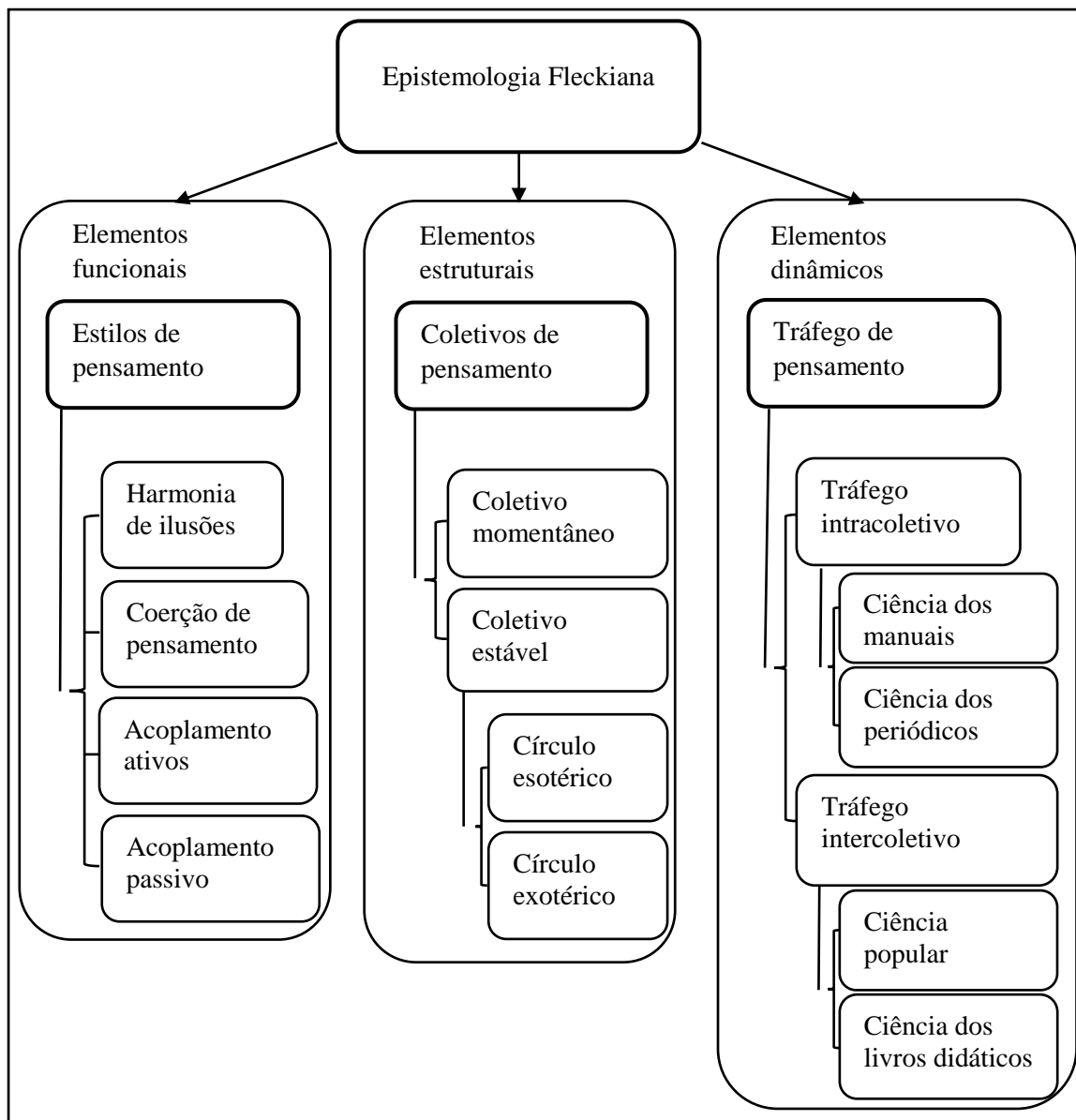
2.2. Uma interpretação da epistemologia de Fleck

Como abordado anteriormente, a epistemologia fleckiana tem suas bases na análise do desenvolvimento histórico da compreensão da sífilis, desde o saber popular até a ciência, além da mútua interferência entre esses dois campos do conhecimento. A partir do momento em que Fleck identifica as linhas de pensamento que envolveram essa doença, ele introduz, em sua epistemologia, os conceitos de estilo e coletivo de pensamento, círculos exotéricos e esotéricos e tráfego de pensamento intracoletivo e intercoletivo.

Na presente pesquisa, apresentamos uma interpretação da epistemologia fleckiana e a inter-relação de seus principais conceitos por meio de três elementos principais: funcional, estrutural e dinâmico. A proposta de decompor a epistemologia fleckiana em três elementos tem o intuito apenas didático, para facilitar o entendimento da densa reflexão desenvolvida por esse autor, pois todas as categorias relacionam-se entre si e seria impossível uma compreensão integral do pensamento de Fleck sem uma delas.

Na figura a seguir, apontamos o mapeamento da epistemologia fleckiana em três elementos, com seus respectivos conceitos-chave e as principais consequências para o pensamento (Figura 8):

Figura 8 – Mapa dos elementos constituintes da epistemologia fleckiana.



Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, apresentamos, a seguir, como os elementos funcionais têm a finalidade de conservar e orientar o estilo de pensamento vigente, como os elementos estruturais organizam e hierarquizam os coletivos de pensamento e como os elementos dinâmicos transformam os estilos e coletivos de pensamento com o fortalecimento ou a modificação.

2.2.1. Os elementos funcionais

Como observamos pela reconstrução elaborada por Fleck (2010), na compreensão do conceito da sífilis, não é possível desconsiderarmos o passado e seus condicionantes psicológicos e sociais. Assim, como o conhecimento surge e se mantém? Quais são os elementos que tiveram a função de conservar cada uma das linhas de pensamento a respeito da sífilis?

No decorrer deste primeiro tópico, iremos responder a esses questionamentos, com a análise da compreensão de Fleck a respeito da gênese de um fato científico e a sua permanência tanto no saber popular quanto no científico. Para tanto, tal autor apresenta elementos que têm a função de manter o pensamento vigente de cada época (harmonias de ilusões) e de direcionar a percepção para determinada realidade por meio de determinado estilo de pensamento (Figura 8).

Iniciemos pelo seguinte argumento de Fleck (2010):

Não existe geração espontânea (*Generatio spontanea*) dos conceitos; eles são, por assim dizer, determinados pelos seus ancestrais. O passado é muito mais perigoso, isto é, só é perigoso quando os vínculos com ele permanecem inconscientes e desconhecidos (FLECK, 2010, p. 61-62).

Esse pensamento ancestral, presente na maioria dos fatos científicos, é derivado ou ainda partilha de significativa semelhança com ideias que, muitas vezes, persistem no imaginário popular. Fleck (2010) exemplifica a existência das protoideias no conceito da sífilis ao expor a influência do pensamento do sangue impuro dos sífilíticos (originário da antiguidade e do imaginário popular) que culminaram em um ramo das pesquisas científicas que procuravam alterações no sangue para a caracterização dessa patologia.

Assim, na gênese de um fato científico, como uma protoideia gera determinado pensamento e não outro? Como as protoideias que culminaram na linha de pensamento mítico-ético não foram capazes de propiciar o desenvolvimento da perspectiva etiológica dessa doença?

Fleck (2010) responde a esses questionamentos ao introduzir o conceito de estilo de pensamento, ou seja, um estilo que determina todo o conceito por meio de uma percepção direcionada da realidade. Segundo esse autor,

O século XVI não tinha a liberdade de trocar o conceito místico-ético de sífilis por um científico patogênico. Existe um vínculo no estilo de todos – ou muitos – conceitos de uma época, vínculo que consiste em sua influência mútua. Por isso, pode-se falar num estilo de pensamento (*Denkstil*) que determina o estilo de todo conceito. A história ensina que pode haver lutas árduas pelas definições de conceitos. Isso mostra como as convenções igualmente possíveis não são enxergadas como equivalentes, independentemente de quaisquer razões utilitaristas (FLECK, 2010, p. 49).

Nesse sentido, na análise do conceito da sífilis, Fleck (2010) afirma que, em cada uma das linhas de pensamento (mística-ética, empírico-terapêutica, patogênica e etiológica), determinado estilo de pensamento definia o que poderia ou não ser conhecido a respeito dessa doença, ou seja, o estilo de pensamento condiciona o olhar dos pesquisadores de forma coercitiva, muitas vezes, inconscientemente. Portanto, para Fleck (2010),

O estilo de pensamento não é apenas esse ou aquele matiz dos conceitos e essa ou aquela maneira de combiná-los. Ele é uma coerção definida de pensamento e mais: a totalidade das disposições mentais, a disposição para uma e não para outra maneira de perceber e agir. Evidencia-se a dependência do fato científico em relação ao estilo de pensamento (FLECK, 2010, p. 110).

Nessa evolução do conhecimento, além de elementos que direcionam a percepção de forma coercitiva, também existem fatores que tendem a conservar o estilo de pensamento ao longo do tempo. Tal persistência é denominada por Fleck como harmonia das ilusões e teriam as seguintes características:

1. Uma contradição ao sistema parece ser impensável.
2. Aquilo que não cabe ao sistema permanece despercebido, ou
3. é silenciado, mesmo sendo conhecido, ou
4. mediante um grande esforço, é declarado como não contradizendo o sistema.
5. Percebem-se, descrevem-se e até se representam determinados estados das coisas que correspondem aos pontos de vista em vigor, que, por assim dizer, são sua realização – apesar de todos os direitos dos pontos de vista contrários (FLECK, 2010, p. 69).

Dentre essas características, Fleck destaca o último elemento como sendo o mais atuante na manutenção dos estilos de pensamento:

De qualquer forma, uma proposição uma vez que publicada, pertence aos poderes sociais que formam conceitos e criam hábitos de pensamento, junto com todas as outras proposições; ela determina o que “não pode ser pensado de outra maneira”. Mesmo quando combatida, as pessoas crescem com a problemática levantada por tal posição, que, circulando na sociedade, acaba sendo socialmente fortalecida. Ela se transforma numa realidade evidente, que, por sua vez, gera novos atos de conhecimento. Assim surge um sistema fechado e harmonioso, dentro do qual a origem lógica de determinados elementos não pode mais ser encontrada (FLECK, 2010, p. 80).

Podemos, assim, identificar, na obra de Fleck (2010), determinadas funções do estilo de pensamento: (1) coagir o pensamento (direciona a percepção dos pesquisadores); (2) gerar determinada realidade (relaciona os conceitos em uma harmonia de ilusões).

A tendência à persistência dos sistemas de opinião direciona o pensamento daqueles que compartilham de um determinado estilo de pensamento, sendo imprescindível para a compreensão de determinada época a análise de como as ideias se conservaram nessa harmonia de ilusões que condicionam o pensamento (FLECK, 2010). A resistência do estilo de pensamento de permanecer pode ser determinada por dois processos complementares: os acoplamentos ativos e passivos. Os acoplamentos ativos seriam as condições dadas para constatarmos determinados resultados, ou seja, os pressupostos e as predisposições que direcionam nosso pensamento. Já os acoplamentos passivos seriam os resultados percebidos como realidade objetiva (FLECK, 2010).

No estilo de pensamento vigente, em uma harmonia de ilusões, é fundamental o papel do elemento social do conhecimento. Fleck afirma que “(...) o processo de conhecimento não é processo individual de uma “consciência em si”, é o resultado de uma atividade social, uma vez que o respectivo estado do saber ultrapassa os limites dados a um indivíduo” (FLECK, 2010, p. 81-82). Sem esse fator, não seria possível a formulação dos demais conceitos, como coletivo de pensamento e tráfego de pensamento, que serão abordados a seguir como os elementos estruturais e dinâmicos, respectivamente.

2.2.2. *Os elementos estruturais*

Estabelecido o significado e as funções do estilo de pensamento, se este for compartilhado por um determinado grupo, temos outro conceito necessário para Fleck

(2010): o coletivo de pensamento. Como apresentado na Figura 8, o coletivo de pensamento é um elemento estrutural necessário na epistemologia fleckiana, pois os coletivos se organizam em estruturas estáveis de forma classificatória e hierárquica nos círculos esotéricos e exotéricos.

Iniciemos pela conceituação do coletivo de pensamento para posteriormente compreendermos como esse elemento origina suas estruturas. Fleck (2010) assim define o coletivo de pensamento:

(...) a comunidade de pessoas que trocam pensamento ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, temos, em cada uma dessas pessoas, um portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento. Assim, o coletivo de pensamento representa o elo que faltava na relação que procuramos (FLECK, 2010, p. 82).

Fleck (2010) também afirma que um indivíduo pertence a diversos coletivos de pensamento e cada qual com seu estilo de pensamento específico. A relação entre estilo de pensamento, coletivo de pensamento, indivíduo e sociedade pode ser identificada quando

Evidencia-se que um indivíduo pertence a vários coletivos de pensamento. Como pesquisador, ele faz parte de uma comunidade com a qual trabalha e, muitas vezes de maneira inconsciente, faz surgir ideias e desenvolvimentos que, logo depois de se tornarem autônomos, não raramente se voltam contra seus autores. Como membro de um partido, como representante de uma classe, de um país, de uma raça, etc. pertence a outros coletivos. Quando chega a viver num grupo, logo se transforma em seu membro e obedece às suas imposições. Tanto o indivíduo pode ser estudado do ponto de vista coletivo, quanto o coletivo do ponto de vista individual, sendo que, ambos os casos, tanto a especificidade da personalidade individual quanto da totalidade coletiva somente se tornam acessíveis com o uso de métodos adequados (FLECK, 2010, p. 88-89).

Em relação aos tipos de coletivos de pensamento, Fleck (2010) faz uma distinção entre dois coletivos: os momentâneos e os estáveis. Em relação ao primeiro, são os coletivos que surgem em trocas de ideias entre duas ou mais pessoas, sendo transitórios e instáveis, ou seja, facilmente desfeitos quando o coletivo é rompido. Já os estáveis estão organizados em instituições bem estruturadas que geralmente apresentam hierarquias de poder e perduram por um tempo relativamente longo na história.

Ainda em relação aos coletivos de pensamento, temos dois conceitos: círculos exotéricos e esotéricos, que seriam características estruturais de um coletivo estável. Fleck (2010) afirma que,

(...) em torno de qualquer formação de pensamento, seja um dogma religioso, uma ideia científica ou um pensamento artístico, forma-se um pequeno círculo esotérico e um círculo exotérico maior de participantes do coletivo de pensamento. Um coletivo de pensamento consiste em muitos desses círculos que se sobrepõem, e um indivíduo pertence a vários círculos exotéricos e a poucos círculos esotéricos. Existe uma hierarquia gradual de iniciação e muitos fios que ligam tanto cada um dos níveis, quanto os diversos círculos. O círculo exotérico não possui uma relação imediata com aquela formação de pensamento, mas apenas através da intermediação do círculo esotérico. A relação da maioria dos participantes do coletivo de pensamento com as formações do estilo de pensamento reside, portanto, na confiança nos iniciados. Mas até esses iniciados não são de maneira alguma, independentes: dependem mais ou menos, de maneira consciente ou inconsciente, da “opinião pública”, isto é, da opinião do círculo exotérico. Dessa maneira surge, de modo geral, o fechamento interno do estilo de pensamento e sua tendência à persistência (FLECK, 2010, p. 157).

Como elemento estrutural, o coletivo estável de pensamento tem a capacidade de estabelecer hierarquias em relação à influência do estilo de pensamento, ou seja, maior ou menor coerção no pensamento dos integrantes do coletivo de pensamento em círculos esotéricos e exotéricos. Em relação ao primeiro, este seria composto pelos pesquisadores que lidam diretamente com as questões de pesquisa determinadas pelo estilo de pensamento do coletivo e pelos profissionais gerais que compartilham de problemas afins. Já o segundo seria determinado pelos leigos em relação às questões específicas dos problemas investigados no círculo esotérico e que compartilham de um saber popular a respeito de determinado conhecimento (FLECK, 2010).

Porém, a distinção desses dois círculos não significa que seriam instituições isoladas e que não teriam relações entre si. Ambos os círculos são interdependentes de forma cíclica e retroativa, apenas representariam instituições sociais distintas. Nas palavras de Fleck (2010),

Dessa maneira, fecha-se o círculo da dependência intracoletiva do saber: a partir do saber especializado (esotérico), surge o saber popular (exotérico). Este se apresenta, graças à simplificação, ao seu caráter ilustrativo e apodítico, de uma forma segura, mais bem acabada e sólida. O saber popular forma a opinião pública específica e a visão de mundo, surtindo, dessa forma, um efeito retroativo no especialista (FLECK, 2010, p. 166).

Assim, esses dois conceitos estruturais do coletivo de pensamento, juntamente com os acoplamentos ativos e passivos, são necessários para compreendermos como seria possível a ocorrência de mudanças nos estilos de pensamento discutidos a seguir.

2.2.3. *Os elementos dinâmicos*

A função do estilo de pensamento de manter coercitivamente o pensamento vigente em coletivos estáveis suscita o seguinte questionamento: como seria possível a ocorrência de modificações no estilo de pensamento e, conseqüentemente, também, nos coletivos de pensamento, se o primeiro exerce função de coerção para a manutenção da percepção direcionada da realidade?

Para respondermos ao questionamento anterior, iremos analisar os elementos dinâmicos, pois

Os pensamentos circulam de indivíduo a indivíduo, sempre com alguma modificação, pois outros indivíduos fazem outras associações. A rigor, o receptor nunca entende um pensamento da maneira como o emissor quer que seja entendido. Após uma série dessas peregrinações, não sobra praticamente nada do conteúdo original. De quem é o pensamento que continua circulando? Nada mais é do que um pensamento coletivo, um pensamento que não pertence a nenhum indivíduo. Não importa se os conhecimentos são verdadeiros ou errôneos do ponto de vista individual, se parecem ser entendidos corretamente ou não – peregrinam no interior da comunidade, são lapidados, modificados, reforçados ou suavizados, influenciam outros conhecimentos, conceituações, opiniões e hábitos de pensar. Após vários rodeios dentro de uma comunidade muitas vezes um conhecimento retorna ao seu autor inicial – e até ele o vê com outros olhos, não o reconhece como sendo seu ou, o que acontece com frequência, acredita tê-lo visto na forma atual desde o início (...) (FLECK, 2010, p. 85-86).

Para Fleck (2010), o tráfego de pensamento pode ocorrer intracoletivamente ou intercoletivamente. Essas duas formas de circulação do pensamento seriam processos dinâmicos que possibilitam as modificações, ou seja, são processos subversivos à tendência coercitiva exercida pelo estilo de pensamento. Em relação ao primeiro, o tráfego de pensamento que ocorre internamente no coletivo de pensamento produz transformações que tendem a fortalecer o estilo de pensamento. Já, quando ocorre o tráfego de pensamento entre coletivos diferentes, acontece a criação e a modificação dos

significados dos conceitos que posteriormente permitem a transformação do próprio estilo de pensamento e a formação de novos coletivos de pensamento.

Nesse sentido, o tráfego intercoletivo se configura como um relevante significado epistemológico que explica as modificações que ocorrem nos estilos de pensamento e a configuração de novos coletivos de pensamento (FLECK, 2010). Para Fleck (2010), a comunicação de um saber

(...) nunca acontece sem transformação, mas sempre com uma modificação de acordo com determinado estilo; no caso intracoletivo, com o fortalecimento; no caso intercoletivo, com uma mudança fundamental. Quem não entender isso, nunca alcançará uma teoria positiva do conhecimento (FLECK, 2010, p. 163).

Na abordagem desse autor, o tráfego de pensamento pode ocorrer por meio da circulação de 4 tipos de ciências: dos periódicos; dos manuais; dos livros didáticos; e das ciências populares. As duas primeiras estariam relacionadas com o tráfego intracoletivo e foram de interesse de Fleck. Já as duas últimas seriam de interesse do saber popular.

Oliveira (2012) aponta que uma das contribuições fulcrais na teoria de Fleck é a questão do tráfego exotérico e a de seu papel na dinâmica do conhecimento científico. Em seu artigo, o autor discute como essas quatro formas de ciência dialogam entre si por meio do tráfego intracoletivo de pensamento. Para esse autor, mais necessária que a diferenciação entre as quatro categorias de ciência proposta por Fleck é a compreensão de como essas diferentes esferas de conhecimento se comunicam.

Portanto, em nossa análise da epistemologia de Fleck, identificamos três principais elementos que são utilizados para explicar como um determinado fato científico surge em decorrência de um estilo de pensamento, se estabelece em distintas instituições sociais como os círculos esotéricos dos especialistas e o exotérico do saber popular e como esse conhecimento se transforma ao longo do tempo por meio de processos dinâmicos de tráfegos intracoletivos e intercoletivos de pensamento. Assim, no próximo tópico, apresentamos como a epistemologia fleckiana vem sendo utilizada nas pesquisas no ensino de Ciências, mais especificamente em relação ao conceito de identidade docente na formação de professores.

2.3. Aproximações entre a epistemologia fleckiana e a identidade docente

Nos tópicos anteriores, analisamos as bases históricas que fundamentaram o pensamento de Fleck e os três principais elementos que sustentam o entendimento do conhecimento por esse autor. Seria possível analisarmos a formação docente como um campo específico da ciência com os conceitos propostos por Fleck? O campo de pesquisa da identidade docente configura-se como um coletivo de pensamento?

Delizoicov (2004) responde a esses questionamentos ao realizar um levantamento dos programas de mestrado e doutorado, dos periódicos e dos eventos científicos que apresentaram, como foco de pesquisa, a área de Ensino de Ciências. Segundo esse autor, nas últimas décadas, os programas de pós-graduação no contexto nacional aumentaram consideravelmente e, como resultado, criou-se, na CAPES, o grupo de trabalho para avaliação das pós-graduações em Ensino de Ciências (PGEC).

Em relação aos eventos científicos, tal autor destaca o ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) e, nas áreas específicas, o SNEF (Simpósios Nacionais de Ensino de Física), EPEB (Encontros Perspectivas do Ensino de Biologia) e ENEQ (Encontro Nacional de Ensino de Química).

Já em relação aos periódicos, são destacadas as publicações pioneiras da *Revista de ensino de Física* (publicações da Sociedade Brasileira de Física) no final da década de 1970. Posteriormente, na década de 1990, evidencia-se um crescimento no número de revistas especializadas no Ensino de Ciências, como a *Investigação em Ensino de Ciências* (editada com apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), *Ciência & Educação* (publicada pelo programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru – UNESP), entre outras. (DELIZOICOV, 2004)

Tais constatações apontadas por Delizoicov (2004) demonstram como as pesquisas em Ensino de Ciências vêm configurando um campo específico na ciência. Para esse autor, nesse complexo processo de investigação, determinado estilo de pensamento orienta as problemáticas das pesquisas e a percepção dos pesquisadores que compõem esse coletivo de pensamento. Nesse sentido, as teses, as dissertações e os artigos nos periódicos estão disseminando o conhecimento sistematizado pelas pesquisas por intermédio dos tráfegos intracoletivos e intercoletivos.

Outras pesquisas apontam como as contribuições da epistemologia de Fleck estão sendo trabalhadas no campo da formação de professores (DELIZOICOV, 1995;

CASTILHO, DELIZOICOV, 1999; LIMA, 1999). De modo mais amplo, Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2011), ao analisarem dissertações e teses desenvolvidas entre o período de 1995 a 2010, observaram que 11 trabalhos, na produção científica no campo das pesquisas em Educação em Ciências, utilizaram como referencial teórico a epistemologia de Fleck. Dentre essas pesquisas, tais autores identificaram 3 trabalhos que abordaram a formação de professores, analisando o estilo de pensamento presente na prática docente.

Resultado semelhante foi observado por Queirós e Nardi (2008) ao analisarem os periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências e as atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC), entre os anos de 2002 e 2007. Observaram a ocorrência de quatro categorias de pesquisas: história de fatos científicos, formação de professores, ensino e saúde e análise de pesquisas em Ensino de Ciências no Brasil.

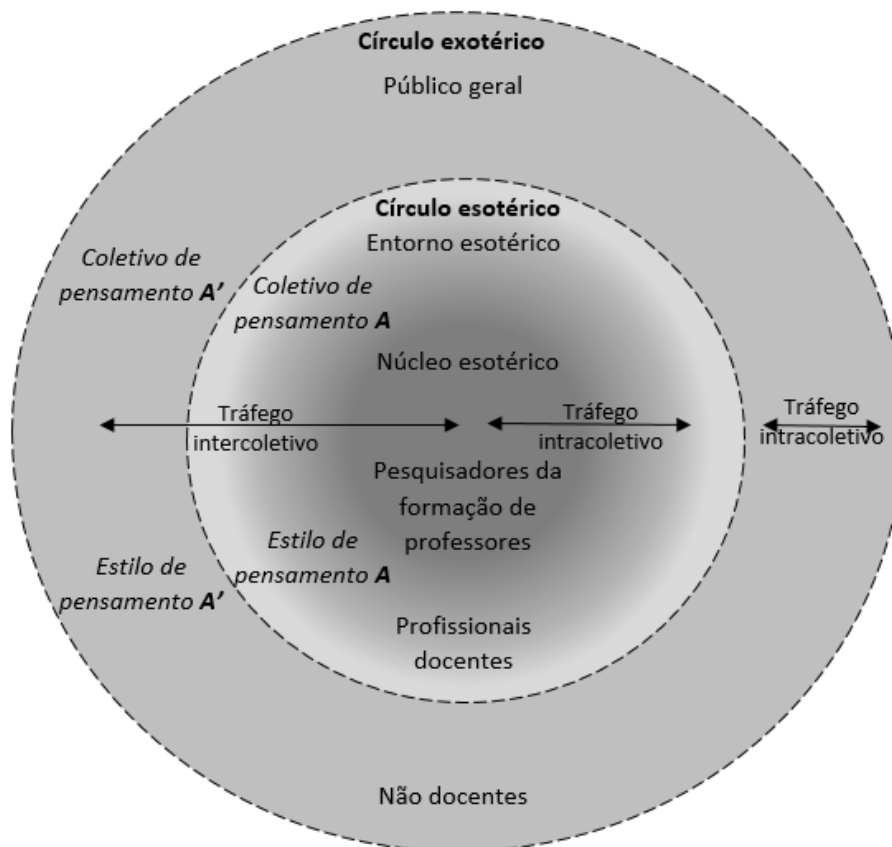
Tais levantamentos apresentam a relevância do referencial fleckiano para a compreensão das pesquisas no campo do Ensino de Ciências e, em específico, da formação de professores que irão atuar diretamente com o estilo e o coletivo de pensamento do ensino dessas ciências. Em relação à contribuição desse referencial, Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2011) apontam que a epistemologia de Fleck

[...] explicita o processo coletivo da produção do conhecimento; possibilita compreender que a maneira de um professor realizar a sua prática pedagógica está ligada ao seu processo de formação; permite identificar as condições para a instauração de um estilo de pensamento ligado à ciência; propicia compreender a importância da comunicação intra e intercoletiva no estabelecimento e transformação de um estilo de pensamento; estimula a inserção da história da ciência nos currículos da graduação visando a formação de professores; incita uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores; analisa o peso da formação para o ingresso em um estilo de pensamento e a constituição de uma área do conhecimento (LORENZETTI, MUENCHEN, SLONGO, 2011, n.p.).

Segundo o referencial teórico fleckiano, podemos analisar e interpretar como ocorre o processo de início, extensão e transformação de um determinado campo do saber. Assim, podemos compreender melhor como o conhecimento no campo das pesquisas em Ensino de Ciências apresenta o conceito de identidade docente na formação de professores. Nessa perspectiva, como esse estilo de pensamento a respeito da formação docente influencia e orienta o pensamento dos pesquisadores que investigam esse aspecto da profissão?

Para respondermos a esse questionamento e melhor ilustrar como seriam as relações entre os conceitos fleckianos e a identidade docente, iremos analisar o esquema apresentado a seguir (Figura 9):

Figura 9 – Análise do conceito de identidade docente a partir da epistemologia fleckiana



Fonte: Elaborado pelos autores

Na figura 9, apresentamos os conceitos que constituem os elementos da epistemologia fleckiana correlacionados com a formação de professores para compreendermos o conceito de identidade docente. Em relação aos elementos funcionais, estes estão representados na figura anterior pelos estilos de pensamento A e A'. O primeiro refere-se ao estilo de pensamento compartilhado pelos profissionais que estão diretamente envolvidos com a investigação da formação de professores e sua identidade docente. Já o segundo refere-se ao estilo de pensamento dos leigos em relação à formação docente e que estão distantes das problemáticas discutidas nas pesquisas orientadas pelo estilo de pensamento A. O estilo de pensamento A' poderia ser interpretado pela Teoria das Representações Sociais como as representações sociais da docência, que discutiremos no próximo tópico ao abordarmos a intersecção entre o pensamento fleckiano e o moscoviciano (item 2.7).

No caso dos elementos estruturais da figura 9, estes estão representados por círculos concêntricos ora com delimitações mais acentuadas entre as fronteiras, ora com diferentes matizes na mesma região. No círculo exotérico, temos aqueles que seriam considerados leigos em relação ao estilo de pensamento A, ou seja, o público geral de não docentes que elabora uma percepção diferenciada do círculo esotérico, por apresentarem um estilo de pensamento diferente que condiciona outra visão da profissão docente. Representamos os limites do círculo exotérico com uma linha descontínua para indicar que tal círculo não se trata de um sistema fechado e com fronteiras bem delimitadas.

Já o elemento mais central simboliza o círculo esotérico, isto é, a comunidade de pesquisadores que estariam relacionados diretamente com os problemas de pesquisa que envolvem o fenômeno de identidade docente na formação de professores. Seria constituída, então, pela comunidade científica e por profissionais que compartilham do estilo de pensamento A. Ainda em relação ao círculo esotérico, Fleck (2010) define a existência de uma distinção interna entre o núcleo e seu entorno. Essa diferenciação tem apenas uma função estrutural de determinar maior ou menor coerção do estilo de pensamento, ou seja, quanto mais próximo do núcleo do círculo esotérico, maior será a coerção de pensamento. Nesse sentido, representamos essa diferença estrutural entre o núcleo e o entorno pela variação do matiz nesse círculo.

Finalizando a análise, temos os elementos dinâmicos que promovem as modificações no estilo e no coletivo de pensamentos, tráfegos intra e intercoletivos. Utilizamos as flechas duplas para representar os elementos dinâmicos, por indicarem a reciprocidade do movimento no tráfego do pensamento. O tráfego intracoletivo está presente no interior de cada círculo (esotérico e exotérico), ou seja, a circulação interna de conhecimento ocorre entre os membros de um mesmo estilo de pensamento (estilo de pensamento A ou A').

O círculo esotérico apresenta uma flecha dupla interna, indicando a ocorrência do tráfego intracoletivo entre os membros que compartilham do estilo de pensamento A. Nesse tráfego intracoletivo, além das transformações, também ocorre o fortalecimento do estilo de pensamento a respeito do conceito de identidade docente na formação de professores. O tráfego intracoletivo no círculo esotérico ocorre, como apontado anteriormente, no trabalho de Delizoicov (2004), pelos eventos científicos, periódicos, teses, dissertações, grupos de pesquisa etc. que apresentam como questões de pesquisa a formação de professores e a identidade docente.

No círculo exotérico, também observamos uma flecha dupla que indica outro tráfego de conhecimento intracoletivo. Por se tratar de outro estilo de pensamento (A'), este apresenta diferentes meios de circulação de conhecimento. Nesse tráfego intracoletivo, que envolve leigos não docentes, o coletivo de pensamento circula sua percepção da docência pela mídia, conversas informais etc.

Já entre os círculos exotérico e esotérico, temos uma dinâmica distinta de circulação do conhecimento, o tráfego intercoletivo (flecha dupla entre os coletivos). Por serem coletivos de pensamento diferentes (A e A'), também temos estilos de pensamento diferentes (A e A'), essa diferença entre os coletivos (pesquisadores e leigos) produz simplificações que modificam os estilos de pensamento.

Como analisamos no tópico anterior, no caso da investigação de Fleck (2010), o tráfego intercoletivo ocorre pelos livros didáticos que simplificam os conceitos (fatos científicos) produzidos no círculo esotérico para o entendimento dos leigos do círculo exotérico. Na nossa investigação, a correlação com os livros didáticos seria possível? Existe um livro didático que simplifique a produção de conhecimento a respeito da identidade docente do círculo esotérico para o exotérico? No campo da formação de professores, quem realiza esse tráfego de conhecimento?

Os docentes são formados a partir dos conhecimentos e dos pressupostos do círculo esotérico e, ao realizarem sua ação docente em sala de aula, estão circulando e modificando tal conhecimento, que é percebido pelo círculo exotérico leigo (sociedade-alunos). Assim, o docente teria função de realizar parte do tráfego de conhecimento, responsável pela sua formação, em uma realidade objetiva que simplifica e resume a complexidade que envolve a identidade docente discutida no círculo esotérico por meio de sua ação em sala de aula.

Ao analisarmos a identidade docente no campo da formação de professores com o aporte teórico da epistemologia fleckiana, é possível observar a dinâmica que envolve esse conceito, ou seja, a identidade docente não é constituída unicamente da percepção da docência do círculo esotérico (pesquisas científicas) ou da imagem do professor no círculo exotérico (saber popular), mas de uma relação dialógica entre essas duas formas de perceber a realidade. Para a compreensão do conceito da identidade docente, é necessária uma análise tanto do círculo esotérico quanto do exotérico e suas inter-relações. No próximo tópico, analisamos quais seriam as intersecções entre o pensamento fleckiano e o moscoviciano.

2.4. Intersecções entre a epistemologia fleckiana e a Teoria das Representações Sociais

Após a análise da epistemologia fleckiana, identificamos alguns pontos de intersecção entre o pensamento de Fleck e o de Moscovici.

A principal relação entre esses dois autores é a relevância conferida ao fator social na construção do conhecimento (científico ou popular). Um dos principais fundamentos defendidos por Fleck (2010) é a necessidade do fator social para a compreensão da gênese e do desenvolvimento do conhecimento científico (OLIVEIRA, 2012; OTTE, 2012). Sem o social, não seria possível a compreensão da epistemologia desse autor e sua crítica aos pressupostos do positivismo. Segundo Fleck (2010),

O nosso problema não tem solução do ponto de vista *epistemológico-individual*. Para tornar uma descoberta analisável como tal, temos que adotar um *ponto de vista social*, isto é, considerá-la como *acontecimento social* (FLECK, 2010, p. 124).

Essa fala perpassa toda a epistemologia fleckiana, pois estilo e coletivo de pensamentos, tráfegos intracoletivos e intercoletivos, círculos esotéricos e exotéricos ocorrem somente mediante o ponto de vista social, ou seja, um estilo de pensamento somente irá se formar se o conhecimento for socializado em um determinado coletivo de pensamento para que, nas organizações coletivas dos círculos esotéricos e exotéricos, ocorram as modificações do conhecimento. Assim, Fleck (2010) define a ciência e sua relação com a questão social:

Quando se olha o lado formal do universo científico, sua estrutura social é óbvia: vemos um trabalho coletivo organizado com divisão de trabalho, colaboração, trabalhos preparativos, assistência técnica, troca de ideias, polêmicas, etc. muitas publicações mostram o nome de vários autores que trabalham em conjunto. Além desses nomes, encontramos, nos trabalhos das ciências exatas, quase sempre o nome da instituição e seu diretor. Há uma hierarquia científica, grupos, adeptos e adversários, sociedades e congressos, periódicos, instituições de intercâmbio etc. O portador do saber é um coletivo bem organizado, que supera de longe a capacidade de um indivíduo (FLECK, 2010, p. 85).

Paralelamente, o pensamento desenvolvido por Moscovici (2007) também confere ao elemento social uma relevância central. No pensamento desse autor, uma

representação social irá ocorrer somente se for construída coletivamente no contexto social em um processo dinâmico. Segundo Moscovici (2007), as

(...) representações sociais determinam tanto o caráter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem. Conhecê-los é explicar o que eles são e o que significam é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais, por exemplo (MOSCOVICI, 2007, p.100).

Outra correlação entre os autores refere-se à leitura da obra de Fleck por Moscovici. No livro “Representações sociais: investigações em psicologia social”, esse autor refere-se à obra de Fleck e sua relevância para a compreensão da influência da sociedade com seu modo de pensar na construção do conhecimento. Moscovici (2007) afirma:

Por razões óbvias, não trouxe à consideração o desenvolvimento de algo cujos traços são percebidos na moderna epistemologia. Mas, lendo o livro de Fleck (1935/1979), podem ser entendidos tais traços, mencionados pelo próprio autor. Uma vez mais, eles levam a Lévy-Bruhl, de modo marcante, se não exclusivo. De modo particular, o conceito de representação coletiva é expresso através da noção do estilo de pensamento de um coletivo usado por Fleck. E nós sabemos que o livro de Fleck encontrou eco na teoria de Thomas Kuhn e na sua epistemologia da ciência (MOSCOVICI, 2007, p.192).

Nesse excerto, Moscovici (2007) correlaciona o conceito de representações coletivas⁶ com a noção de estilo de pensamento de um coletivo. Concordamos com Moscovici em apontar essa relação, pois o estilo de pensamento seria uma força coercitiva que direciona o pensamento dos pesquisadores para a manutenção de seu grupo, assim como, para Durkheim, as representações coletivas se mantêm em uma sociedade coesa.

Entretanto, compreendemos que tal correlação deveria ser estendida às representações sociais. A epistemologia fleckiana não defende somente a manutenção do pensamento, mas também a sua modificação (elementos dinâmicos – tráfegos intra e intercoletivos). O caráter dinâmico que Moscovici (2007) utiliza para diferenciar as representações sociais das representações coletivas de Durkheim também pode ser observado na epistemologia de Fleck se analisarmos sua totalidade e não somente um de seus conceitos (estilo de pensamento). Se assumirmos o caráter dinâmico (tráfego de

⁶ As representações coletivas no pensamento de Moscovici referem-se ao conceito de Durkheim que confere caráter estático e genérico às representações.

pensamento), é possível traçarmos uma correlação mais ampla com a Teoria das Representações Sociais. Defendemos que uma representação social poderia ser analisada como um estilo de pensamento em um círculo exotérico em tráfego com seu respectivo círculo esotérico.

O círculo exotérico apresenta um coletivo de pensamento composto por leigos não docentes (alunos, sociedade em geral). Nesse coletivo de pensamento, o conhecimento a respeito da docência (ser professor - identidade docente), que circula pela mídia, por conversas informais e pela própria percepção dos alunos de seus professores, é marcado por determinado estilo de pensamento a respeito da docência, ou seja, a sociedade em seu tempo histórico determina o que pode ser pensado ou não a respeito da figura do professor. Esse estilo de pensamento, nesse círculo exotérico, seria a representação social se considerarmos os processos dinâmicos do tráfego intracoletivo. As representações sociais da docência configurariam o estilo de pensamento desse círculo exotérico ao tentarem dar significado à profissão de professor, sendo que tal percepção é única e pertencente ao contexto histórico e social.

Assim, ao mesmo tempo em que Fleck e Moscovici se aproximam por compartilharem uma concepção do conhecimento embasada pelo fator social, eles também se distanciam por enfocarem áreas distintas da percepção da realidade. Enquanto Fleck analisa o universo reificado (ciência), Moscovici investiga as questões do universo consensual (representações sociais). Porém, é necessário salientar que, mesmo com enfoques diferentes, ambos são complementares e não antagônicos, ou seja, tanto Fleck quanto Moscovici consideram que existe uma relação dialógica entre a ciência e as representações, ambas interagem mutuamente em um processo complexo na compreensão da realidade. Nesse sentido, no próximo capítulo, aprofundamos as discussões a respeito das Representações Sociais e suas aproximações com o campo de pesquisas da formação de professores e as questões referentes à identidade docente.

3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: das representações profissionais à perspectiva identitária

Como abordamos no Capítulo 1, a identidade docente apresenta como elemento central a característica da dualidade. Na seção anterior, iniciamos com a reflexão sobre uma das dimensões duais da identidade docente, ou seja, os componentes reificados da docência. Assim, apresentamos, no presente capítulo, as especificidades do universo consensual referente à teoria das Representações Sociais já introduzida anteriormente com as demais abordagens que traçam paralelos com o campo de pesquisas da formação de professores. Iniciamos o primeiro item com a definição do campo de estudos das representações sociais para posterior compreensão dos seus elementos estruturantes. Em seguida, abordamos as dimensões sociais que influenciam na modulação das representações e finalizamos com a diferenciação das representações que são partilhadas por grupos que consideramos distintos na dinâmica social, não docentes e docentes.

3.1. O campo de pesquisa dos saberes consensuais

Como já discutimos nos capítulos anteriores, compreendemos que a identidade em seus distintos matizes (humano, pessoal, social, profissional, religioso, étnico etc.) apresenta como elemento unificador a dualidade. Essa característica central no fenômeno identitário pode ser compreendida ao analisarmos as dimensões que são aparentemente opostas e complementares, concomitantemente. Na presente pesquisa, nos propomos a investigar uma dessas dimensões: os conhecimentos reificados das pesquisas científicas e os consensuais elaborados no cotidiano.

No capítulo anterior, discutimos que a epistemologia fleckiana do conhecimento se propõe a analisar como a ciência consolida e transforma seus conceitos. Nessa perspectiva dinâmica do conhecimento, Fleck (2010) aponta que o saber popular influencia na elaboração do conhecimento científico e que a recíproca também é verdadeira. Porém, o foco de investigação desse autor priorizou a gênese do conhecimento científico.

No presente capítulo, abordamos as pesquisas que se interessaram pelo saber popular com auxílio dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais consolidada nas pesquisas de Serge Moscovici e colaboradores.

Partimos do entendimento de Moscovici (2007) de que o conhecimento do senso comum pode ser construído pelo sujeito social; em outras palavras, o conhecimento individual, ao ser socializado, possibilita a emergência de regularidades na qual todos têm sua contribuição. A materialização desse processo coletivo seriam as representações sociais nas quais tanto o fator social quanto as especificidades dos sujeitos que compõem os grupos são considerados significativos.

Do mesmo modo que, até o presente momento da pesquisa, consideramos a identidade docente como um fenômeno marcado pela dualidade e não pela dicotomia, também observamos, nas representações sociais, a mesma problemática. No histórico das pesquisas em representações sociais, a discussão entre individual e social marca décadas de conflitos teóricos até que uma possível solução para esse dilema surge com a possibilidade de considerar tal fenômeno também como dual. Nas bases dessa teoria, observamos que, antes da Segunda Guerra Mundial, havia a distinção de dois níveis de fenômenos: os individuais e os coletivos (FARR, 1995).

Tal dicotomia teórica prevaleceu nas pesquisas, pois até aquele momento acreditava-se que esses dois fatores eram objetos de estudos diferentes e independentes. Farr (1995), em uma reconstrução histórica da teoria das representações sociais, elabora um quadro resumo (Quadro 2), apontando os principais teóricos que discutiram as diferenças entre o individual e o social por leis diferentes: a Psicologia e a Psicologia Social, respectivamente. Como exemplo, Farr (1995) argumenta que Durkheim defendia a independência da sociologia da psicologia ao afirmar que os índices de suicídio são fatos sociais e que não são explicáveis por questões individuais.

Quadro 2 – Níveis de teorização em Psicologia Social

Níveis de fenômenos			
Teórico	(a) Individual	(b) Intermediário	(c) Coletivo
WUNDT	Psicologia Fisiológica		Volkerpsychologie
DURKHEIM	Representações Individuais		Representações Coletivas
LE BOM	O Indivíduo		A Multidão
FREUD	Estudos Clínicos	Ego, Id e Superego	Crítica Psicanalítica da Cultura e da Sociedade
SAUSSURE		Parole	Langue
MEAD	Mente	Self	Sociedade
McDOUGALL	Instintos		Mente do Grupo
F. H. ALLPORT	Comportamento de Indivíduos		Comportamento Institucional; Opinião Pública

Fonte: Farr (1995, p.42)

Nesse processo, as representações sociais e a Psicologia Social sugerem que é necessário analisarmos tanto o individual quanto o social em uma relação dialética. Nas palavras de Farr (1995, p.51), “O indivíduo é tanto um agente de mudança na sociedade como é um produto dessa sociedade.”

Segundo Moscovici (2007), utilizamos as representações sociais para conferir sentido ao mundo que nos cerca com a utilização de símbolos, imagens, palavras etc. tanto de forma individual quanto coletiva. Ao tratar também das representações sociais como fenômeno, esse autor afirma que

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2007, p.46).

Essa definição diferencia-se do conceito original de Durkheim, que se interessou pelas representações coletivas estáticas das sociedades primitivas que permanecem praticamente imutáveis ao longo do tempo. Para Moscovici (2007), as representações sociais têm um caráter móvel, circulante e de plasticidade nos diferentes grupos sociais que as “materializam” com as relações sociais e as vivências partilhadas.

Como já abordado no Capítulo 1, para Moscovici (2007), as representações sociais também se consolidam em uma “atmosfera” de pensamento de sociedades historicamente situadas, assim como Fleck (2010) aborda a constituição do estilo e do coletivo de pensamento em uma atmosfera de pensamento. Esse paralelo é necessário

para compreendermos a dinamicidade tanto das representações sociais quanto da epistemologia do conhecimento discutida nas reflexões anteriores.

Também é possível observarmos em Moscovici (2007) a dialética entre o universo consensual das representações sociais e as teorias, informações, conceitos etc. do universo reificado das ciências. Segundo esse autor, existe uma dualidade entre ambas as formas de percebermos o mesmo mundo que são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares. Nas palavras de Jodelet (2001, p. 17), “Com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico”.

Nas representações sociais, temos dois mecanismos pelos quais elas se originam: ancoragem e objetivação. O primeiro está relacionado com o processo pelo qual transformamos algo estranho ou perturbador em algo familiar ao utilizarmos um sistema particular de categorias e paradigmas já existentes para sua incorporação ao social (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001). Já o segundo mecanismo transforma o abstrato em algo quase concreto. Nas palavras de Moscovici (2007, p.71), “é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem.” Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada com o objetivo prático de conferir o significado de uma realidade comum ao grupo social que a legitima tanto nos processos cognitivos quanto nas interações sociais.

Jodelet (2001) identifica em Moscovici três níveis de comunicação pelos quais as representações sociais circulam nos grupos sociais:

- no nível da emergência (dispersão e defasagem);
- no nível de processos de formação (objetivação e ancoragem);
- no nível das dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude e estereótipo.

Além de o compartilhamento das representações conferir as explicações pelas quais elas circulam nos grupos sociais, temos também as questões funcionais que auxiliam na compreensão do fenômeno das representações sociais. Segundo Jodelet (2001),

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Outro autor que aborda as questões funcionais das representações é Abric (1994), que distingue quatro principais funções:

- Função de saber: saber que permite aos atores sociais compreender e explicar o mundo;

- Função identitária: especifica os grupos com uma identidade própria, isto é, as representações podem conferir uma identidade social e pessoal gratificante de um grupo nos processos de socialização;

- Função de orientação: as representações atuam como um sistema de antecipação e se relacionam às expectativas dos comportamentos e das práticas sociais que as envolvem.

- Função justificatória: as representações também atuam posteriormente às ações para explicar os comportamentos e justificá-los.

Tal perspectiva iniciada por Moscovici (2007) e seus colaboradores inaugurou a abordagem sociogenética das representações sociais, que procurou identificar a gênese desse processo. A análise de uma representação social, além de investigar sua constituição social e seu funcionamento nos processos de socialização, também se interessa pela identificação de sua estrutura. Com o aprofundamento das discussões nesse campo teórico desenvolveram-se duas outras abordagens: a estrutural e a sociodinâmica, apresentadas na próxima subseção deste capítulo.

3.2. A estrutura das representações sociais

A abordagem estrutural das representações sociais surge como aprofundamento teórico que buscou apresentar os elementos que compõem tal conhecimento, além de explicar suas funções. Fundada por Jean-Claude Abric com a tese *Jeux, conflits et représentations sociales* em 1976 (SÁ, 1996), a teoria do núcleo central apresentou o elemento centralizador que confere estabilidade e organização hierárquica à

representação social. De acordo com a abordagem estrutural, toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, composto de um ou mais elementos (Abric, 1994; SÁ, 1996).

Segundo Abric (1994), a Teoria do Núcleo Central procura explicar as aparentes contradições existentes nas representações sociais (núcleo central – estável, resistente a mudanças etc.; sistema periférico – flexível, evolutivo etc.). Tais possíveis contradições seriam características da dualidade do fenômeno das representações e passíveis de serem compreendidas pela organização estrutural do sistema central e periférico. Esses dois elementos distintos, mesmo sendo opostos, são complementares e indissociáveis.

O núcleo central, segundo Abric (1994), apresenta duas funções. A primeira se refere à função geradora na qual ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado de toda representação social, ou seja, é pelo núcleo central que os demais elementos apresentam sentido e valor. A segunda função atribui organização e hierarquia entre os elementos, conferindo laços de estabilidade interna na representação social.

A identificação do núcleo central se torna necessária, pois, além de conferir identidade à representação investigada, ele também é o princípio que deve ser alterado para que a representação possa sofrer modificações, ou seja, uma representação somente irá se transformar se o núcleo central for desestabilizado e adquirir outro sentido e valor simbólico em sua estruturação (SÁ, 1996).

O núcleo central da representação social, segundo Abric (1994), caracteriza-se por ser estável, coerente e resistente às mudanças e relativamente independente do contexto social imediato, pois fundamenta-se na memória coletiva do grupo social, determinada pelas condições historicamente construídas.

Além do núcleo central, temos outras estruturas relevantes para a representação social: os elementos periféricos. Na organização estrutural, observa-se que mais elementos protegem o sistema central e modulam seu significado. Os elementos periféricos seriam mais flexíveis que o núcleo central por permitirem interpretações variadas, dependendo do contexto e das experiências individuais dos sujeitos que compõem o grupo social (SÁ, 1996; ABRIC, 1994).

As características aparentemente opostas dos elementos periféricos em relação ao núcleo central são necessárias e complementares, uma vez que permitem explicar as dualidades que caracterizam a dinamicidade das representações sociais, pois mantêm o

sistema coeso e instável ao mesmo tempo, resistente às mudanças e em evolução, individual e socializado. O quadro a seguir (Quadro 3) resume tais diferenças entre o núcleo central e os elementos periféricos:

Quadro 3 – Características do sistema central e periférico de uma representação social

Sistema central	Sistema periférico
Ligada à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável; Coerente; Rígido	Flexível; Suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera a significação da representação; Determina sua organização	Funções: Permite adaptação à realidade concreta; Permite a diferenciação do conteúdo; Protege o sistema central

Fonte: Abric (1994, apud SÁ, 1996, p.74-75)

Essa perspectiva de análise foi necessária para a compreensão mais aprofundada do fenômeno representacional e expôs as características internas das representações sociais. Entretanto, as influências e modulações das posições sociais que os indivíduos e grupos ocupam na sociedade também determinam a percepção dos objetos de representação. Nesse sentido, apresentamos, na próxima seção, a abordagem sociodinâmica, que procurou evidenciar que as posições sociais diferenciadas também influenciam as representações sociais.

3.3. Abordagem sociodinâmica das representações sociais

Uma terceira perspectiva de análise das representações sociais é representada pela abordagem sociodinâmica (ou societal), defendida por Willem Doise da escola de Genebra. Segundo Doise (2002), as representações sociais são influenciadas e moduladas pelas relações sociais que os indivíduos estabelecem em sociedade.

De acordo com Almeida (2009), o objetivo dessa perspectiva é aproximar as explicações de ordem individual com as de ordem societal. Em outras palavras, ela apresenta a tentativa de articular as evidências da cognição individual que tanto influenciam as dinâmicas sociais quanto são influenciadas por elas. Essas

representações sociais seriam derivadas dos conflitos sociocognitivos suscitados pela interação dos indivíduos nos grupos sociais aos quais eles pertencem.

Nas palavras de Doise (2002, p.30), “De uma maneira geral, definimos as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”. Defende-se, assim, uma abordagem tridimensional para estudar as representações sociais, que são compostas por três hipóteses para cada uma das fases de análise:

- A primeira argumenta que as representações sociais se constroem nas relações de comunicação social entre os diferentes membros de um dado grupo que partilham crenças comuns;

- A segunda hipótese refere-se às razões pelas quais os indivíduos estabelecem relações distintas com as representações que eles partilham no coletivo e como estas influenciam as tomadas de posições individuais;

- A terceira defende que as decisões dos indivíduos são ancoradas em realidades simbólicas variadas, como as hierarquias de valores, as percepções e as experiências sociais partilhadas com o outro, que podem ser de origem psicológica (dependem das crenças e dos valores individuais), sociológica (dependem da pertença dos indivíduos a determinados grupos) ou psicossocial (dependem do posicionamento social dos sujeitos nas diferentes inserções na sociedade) (DOISE, 2002; ALMEIDA, 2009).

Nessa abordagem, é relevante a articulação entre o individual e a posição social em que o sujeito se encontra nos grupos de pertença. Nesse sentido, a docência apresenta tais características que necessitariam ser investigadas, pois as representações sociais de alunos e docentes irão apresentar as variáveis simbólicas de hierarquias de valores, percepções e experiências sociais de grupos distintos. Na próxima seção, abordamos as especificidades das representações sociais formuladas nesses dois grupos.

3.4. As representações sociais da docência

Nos itens anteriores, observamos a abrangência da teoria das representações sociais e suas diversas perspectivas de análise no campo da Psicologia Social. A pesquisa inaugural de Moscovici, em sua tese de doutorado “*La Psychanalyse, son image et son publique*”, procurou investigar as diversas formas pelas quais a psicanálise

era representada, divulgada e propagada ao público parisiense que desconhecia, a princípio, o significado reificado do conhecimento científico de tal profissão, que se consolidava naquele período.

Assim como Moscovici (2007) se interessou pelos processos de transposição de um saber reificado do campo científico para as vozes da sociedade em uma complexidade que considera o contexto histórico e social dos indivíduos e dos grupos, também observamos pesquisas que investigaram como outras áreas do conhecimento científico são transpostas ao contexto real das condutas e na linguagem do campo do universo consensual. Nesse contexto, consideramos que as representações sociais da docência, que foi o foco de investigação da presente pesquisa, apresentam distintos matizes, dependendo dos sujeitos e do grupo social ao qual eles pertencem, segundo a abordagem societal proposta por Doise (subcapítulo 3.3).

Uma referência que abrange essa problemática foi o texto “As representações sociais no campo educativo” de Gilly (2001), que procurou estabelecer as relações entre os pressupostos das representações sociais e a sociologia da educação. Segundo esse autor,

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. (...) (...)Essa articulação diz respeito somente à compreensão de fenômenos “macroscópicos”: as relações entre o pertencimento a um grupo social dado e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel etc. Ela diz respeito também aos níveis de análise mais sutis relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e à construção de saberes (GILLY, 2001, p. 321-322).

Desde os apontamentos de Gilly na década de 1980, diversas outras pesquisas procuraram compreender o contexto educacional com a perspectiva das representações sociais. Podemos destacar o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (CIERS-ed) do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que desenvolve o Programa de Pesquisa “Representações sociais de estudantes de Educação e de Licenciatura sobre o trabalho docente” cujo objetivo é analisar as representações sociais de estudantes dos primeiros anos dos cursos de formação docente. Tal escolha, nessa pesquisa, justifica-se pelo fato de eles, além de trazerem as representações sociais da docência de suas trajetórias escolares, também as transformam no decorrer do curso universitário.

Segundo Viera e Melo (2014), as pesquisas que têm como eixo central a compreensão das representações sociais do “ser professor” permitem identificar o universo simbólico acerca da docência partilhado por diferentes grupos. Nesse mesmo sentido, Dotta (2013) acrescenta que o aspecto central das investigações das representações sociais a respeito da docência é necessário tanto na formação inicial quanto continuada, pois elas irão ser construídas e reconstruídas nesses diferentes contextos.

De acordo com o levantamento realizado por Menin, Shimizu e Lima (2009), em teses e dissertações defendidas no ano de 2004 em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 4 teses e 23 dissertações utilizaram a teoria das representações sociais, para compreender as representações de/ou sobre professor, e as mais recorrentes foram do profissional sobre sua profissão (profissionalização, o “ser professor” e sua identidade).

Tal levantamento aponta para a relevância da teoria de Moscovici (2007) no entendimento do universo consensual das representações de professores. Porém, esse campo de conhecimento se restringe às construções compartilhadas no senso comum de determinados grupos sociais.

Já Alves-Mazzotti (2007), ao investigar as representações sociais da “identidade profissional docente” de 248 professores (123 de 1ª a 4ª série e 125 de 5ª a 8ª) de 15 escolas da rede pública de ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, verificou que, no grupo (1ª a 4ª série), o possível núcleo central referiu-se ao termo dedicação; e no grupo (5ª a 8ª série), dificuldades e luta. Essa autora conclui que a identidade do primeiro grupo atribui significado ao sentido tradicionalmente associado à função docente enquanto que, para o segundo grupo, a profissão é marcada pelas suas dificuldades.

Em outra investigação, Sarlo e Alves-Mazzotti (2016), ao investigarem os saberes da formação pedagógica, essenciais à constituição da identidade docente, nas representações sociais de 54 professores que atuam em cursos de licenciaturas em universidades brasileiras (públicas e privadas), constatam que, no possível núcleo central da representação do grupo, destacam-se os termos conhecimento, capacitação e didática. As autoras indicam que os resultados da investigação apontam para uma prevalência de saberes disciplinares e para a pouca relevância na formação pedagógica, sendo necessário repensarmos os modelos de formação de professores.

Assim, surge, nessa perspectiva, o seguinte questionamento: as representações de acadêmicos de cursos de Licenciaturas que ainda não experienciaram a prática docente em sala de aula são as mesmas representações de professores já atuantes? Ambas são representações sociais?

Se considerarmos as diferenças apontadas no capítulo 1 a respeito das distintas categorias de representações que influenciam na identidade proposta por Deschamps e Moliner (2009), devemos considerar que tais representações pertencem a categorias diferenciadas. Retomando tal reflexão, podemos ponderar que o campo do universo consensual partilhado por grupos sociais, em ambos os casos, são representações sociais sobre a profissão docente. Em outras palavras, ao investigarmos o que docentes ou não docentes pensam a respeito do “ser professor”, iremos obter a representação social que tais sujeitos partilham pelos processos de socialização.

Entretanto, também podemos considerar que, para a identidade docente, as duas situações tratam de representações diferenciadas, pois docentes e não docentes pertencem a grupos sociais distintos por vivenciarem processos de socialização diferentes, devido à posição social de cada um. No caso dos não docentes, estes não vivenciam os processos de socialização profissional; assim, para explicarem o que é ser professor, utilizam as representações sociais. Já os docentes, por partilharem de situações vivenciadas no contexto da profissão, apresentam, além das representações sociais, as representações profissionais.

Assim, na próxima seção, aprofundamos essa reflexão e analisamos alguns referenciais que fazem tal distinção no campo das representações para a identidade docente.

3.5. Representações profissionais e a identidade docente

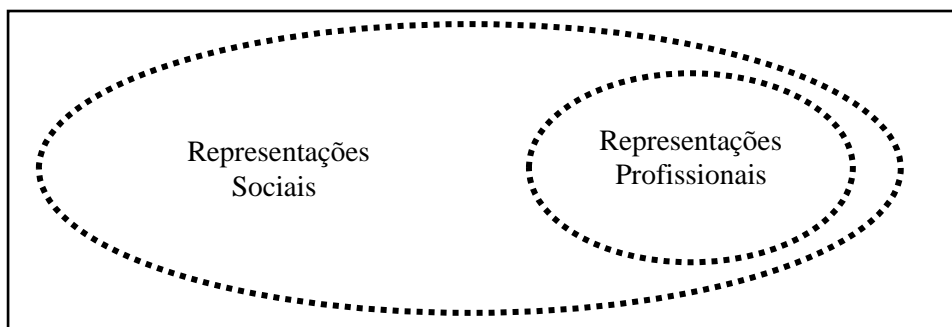
Como enfatizado na seção anterior, podemos considerar uma categoria específica de representações: as representações profissionais. Segundo Blin (1997, p.89 apud ABDALLA, 2009), as representações profissionais são “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”.

Tal perspectiva pode ser justificada nas palavras de Doise (2001, p. 194) ao afirmar que

Cada indivíduo tem vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros. Grupos aos quais um indivíduo não pertence, mas a que aspira pertencer, podem também desempenhar um papel de ancoragem.

Apesar dessa diferenciação, ainda são poucas as pesquisas que fazem tal distinção entre as representações sociais e as representações profissionais. Uma das primeiras referências que reconheceram essa diferenciação no campo do trabalho foi a pesquisa de Piaser (1993, apud PIASER e RATINAUD, 2010), que passou a considerar que as representações profissionais constituem uma diferenciação das representações sociais (Figura 10) ao se especificarem por duas características: o grupo produtor da representação e ter objetos pertencentes à mesma atividade profissional (PIASER e RATINAUD, 2010).

Figura 10 - Representações sociais x Representações profissionais

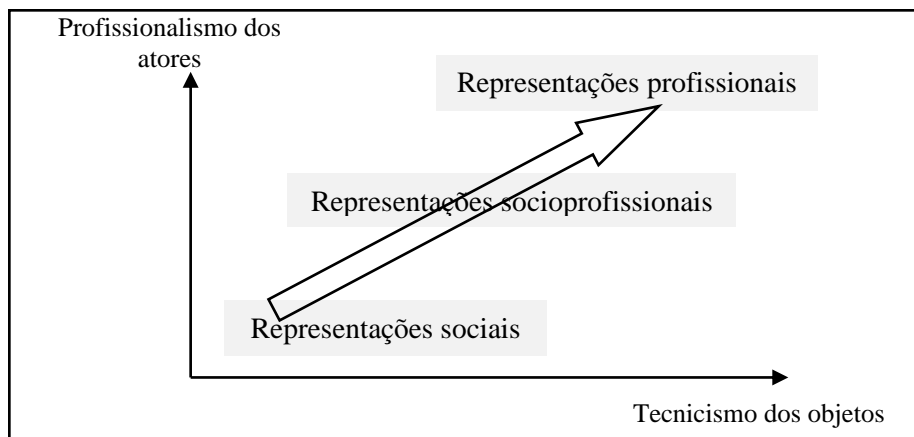


Fonte: Piaser e Ratinaud (2010, p.11, tradução nossa)

Segundo Piaser e Ratinaud (2010), as representações profissionais teriam as mesmas funções das representações sociais já discutidas anteriormente (Função de saber; Função identitária; Função de orientação; Função justificatória). Entretanto, essas duas representações são distintas em relação à posição social que cada grupo apresenta. Em relação às representações sociais, estas dizem respeito ao grupo social que não pertence ao grupo de docentes. Já o grupo social de docente, que partilha uma imagem coletiva das socializações vivenciadas na profissão, apresenta representações profissionais. Piaser e Ratinaud (2010) também identificam um nível intermediário, que compreende as representações socioprofissionais que são produzidas no período correspondente à transição entre as duas anteriores, ou seja, os estágios ou o início da

vida profissional na qual os sujeitos passam a socializar com os pares de profissão e vivenciar o profissionalismo nas situações reais (Figura 11):

Figura 11 – Das representações sociais às representações profissionais



Fonte: Piaser, Ratinaud (2010, p.11, tradução nossa)

Nesta direção, Blin (1997, apud MOERMAN, 2011) propõe três dimensões para analisar as representações profissionais: a dimensão pedagógica, a dimensão contextual, a dimensão do ideal profissional. A primeira engloba as representações derivadas da ação pedagógica e inerentes à profissão, como a didática, o ensino e a aprendizagem. A segunda refere-se às representações do contexto de realização das ações pedagógicas, como valores, prioridades, objetivos, ideologias das instituições e das políticas educacionais. Por fim, a dimensão do ideal profissional abrange as representações que os professores constroem de suas motivações, bem como as qualidades consideradas necessárias para o desenvolvimento da profissão.

Além de observarmos diferenças nas representações (sociais, do social, identitárias, profissionais) neste e no capítulo 1 da presente investigação, é necessário salientarmos que, independentemente da natureza das representações, elas estão associadas ao fenômeno identitário. Uma questão que também podemos investigar em relação à construção da identidade docente são as possíveis relações com os estudos das representações sociais.

Alguns autores apontam para essa relação ao afirmarem que a função das representações sociais é a de manter a identidade pela influência do meio cultural dos grupos que possibilitam a formação de símbolos identitários e significados que

garantam as práticas sociais (SEIDMANN, 2012; PARDAL, et al., 2011; PLACCO e SOUZA, 2012).

Seidmann (2015) assegura que, na construção da identidade, o desenvolvimento da singularidade do indivíduo somente é possível a partir da convivência em espaços sociais e que a subjetividade da construção do conhecimento nesse processo para compreender o mundo é de responsabilidade das representações sociais. Nesse sentido, a identidade docente e as representações sociais são processos em que a ação coletiva é condição necessária para a construção e manutenção de ambos.

Portanto, os estudos e as pesquisas que procuram compreender a profissionalização do trabalho docente por meio das representações sociais que os indivíduos compartilham a respeito do professor e de sua profissão, e como as Ciências compreendem a consolidação e o desenvolvimento da formação de professores por meio de uma epistemologia própria, são elementos para compreendermos a identidade docente.

A escolha desses três referenciais teóricos/análises se justifica pelo fato da proximidade entre o foco que converge entre eles, a questão social. Cada uma dessas perspectivas permitiu uma análise focada na relevância que o social, constituído de indivíduos únicos – influenciados por e produtores de representações sociais –, tem na constituição da identidade profissional docente. A complexidade de tal identidade requer esse múltiplo olhar para que possamos compreender de forma mais ampla esse processo, uma vez que a identidade não se resume à simples resposta ao questionamento: O que é ser professor para você?

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, utilizamos a abordagem investigativa qualitativa defendida por Bogdan e Biklen (1991) e Lefèvre e Lefèvre (2005) para respondermos à questão de pesquisa e atingirmos os objetivos descritos na introdução.

Para tanto, acompanhamos e analisamos o desenvolvimento da identidade docente no processo de formação de professores de Ciências em uma turma de 12 acadêmicos, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, na disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências, ministrada pelo pesquisador-autor da presente tese.

A escolha dessa disciplina se justifica, pois é a partir dela que a maioria dos acadêmicos estabelece suas primeiras práticas no contexto da sala de aula, sendo este o momento que marca a transição de alunos espectadores para professores autores e atores de uma prática docente contextualizada.

Para a constituição dos dados, utilizamos a metodologia de evocação livre de palavras descrita inicialmente por Vergès (1992, apud SÁ, 1996), que consistiu em apresentarmos a palavra indutora “Professor” e solicitar que os acadêmicos resgassem de sua memória cinco palavras, adjetivos ou expressões com significado e correlação com a palavra indutora, classificando-as posteriormente em ordem numérica de acordo com o grau de relevância (1 para a mais relevante, 2 para a segunda mais relevante, 3...).

Após a identificação dos grupos semânticos (G - Grupo semântico) com mesmo significado, foram calculadas a frequência (f = número de vezes que o grupo semântico foi evocado) e a ordem média de evocação (OME = média da valoração do grau de relevância do grupo semântico). Também foram calculados os valores de corte de referência, utilizando a média geral da frequência (μf) e a média geral da OME (μOME). Com esses valores, os grupos semânticos foram distribuídos nos quatro quadrantes de Vergès (Figura 12):

- O 1º quadrante (Zona do Núcleo Central) corresponde aos grupos semânticos com $f \geq \mu f$ e $OME < \mu OME$, ou seja, elementos que foram várias vezes evocados e com elevada importância para o grupo, o que indica o possível núcleo central da representação.

- O 2º quadrante (1ª periferia) corresponde aos grupos semânticos com $f \geq \mu f$ e $OME \geq \mu OME$, ou seja, elementos que foram várias vezes evocados e com baixa

importância para o grupo, o que indica estarem próximos do possível núcleo central e compondo a 1ª periferia da representação.

- O 3º quadrante (Elementos contrastantes) corresponde aos grupos semânticos com $f < \mu f$ e $OME < \mu OME$, ou seja, elementos que foram de elevada importância para o grupo, porém não foram suficientemente evocados para comporem o núcleo central, o que indica uma possível sub-representação do grupo.

- O 4º quadrante (2ª periferia) corresponde aos grupos semânticos com $f < \mu f$ e $OME \geq \mu OME$, ou seja, elementos que foram poucas vezes evocados e com baixa importância para o grupo, o que indica estarem distantes do possível núcleo central e compondo a 2ª periferia da representação.

Figura 12 – Quadrantes de Vergès

Zona do Núcleo Central - 1º quadrante			1ª periferia - 2º quadrante		
$f \geq \mu f$ e $OME < \mu OME$			$f \geq \mu f$ e $OME \geq \mu OME$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
G - Grupo semântico	f	OME	G - Grupo semântico	f	OME
Elementos contrastantes - 3º quadrante			2ª periferia - 4º quadrante		
$f < \mu f$ e $OME < \mu OME$			$f < \mu f$ e $OME \geq \mu OME$		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
G - Grupo semântico	f	OME	G - Grupo semântico	f	OME

Fonte: Elaborado pelos autores

Também utilizamos entrevistas semiestruturadas (Anexos A, B e C) para levantar as concepções e as percepções dos acadêmicos a respeito de suas vivências, durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Universidade e no decorrer de sua prática docente na Escola.

Tanto as entrevistas semiestruturadas quanto as evocações livres de palavras foram realizadas em três momentos. Todas as etapas foram realizadas com cada um dos 12 sujeitos participantes da pesquisa, em uma sala onde se encontravam somente o professor-pesquisador e um dos sujeitos para a gravação do áudio das entrevistas, o que resultou, no total, 36 evocações e 36 entrevistas (3 evocações livres de palavras e 3 entrevistas com cada licenciando).

Iniciamos a constituição dos dados com a realização da evocação livre de palavras, utilizando o termo indutor “Professor” para a obtenção das cinco palavras. Posteriormente, efetuamos a primeira entrevista semiestruturada (Anexo A) para analisarmos as representações sociais sobre a docência e as demais percepções em relação à compreensão da profissão e da disciplina, além da caracterização de cada sujeito da pesquisa. Ao final dos questionamentos, retomamos as palavras que foram evocadas no início pelo entrevistado, solicitando que ele(a) explicasse o significado de cada uma delas.

É importante salientarmos que essa primeira evocação livre de palavras e entrevista foram realizadas no início da disciplina de estágio, ou seja, antes de os licenciandos terem contato com o contexto escolar.

O segundo momento da pesquisa foi após a realização das atividades referentes ao período de observação e participação dos licenciandos no ambiente escolar (no final do primeiro semestre), com a finalidade de analisar as possíveis modificações estruturais nas representações sociais e estabelecer quais foram os fatores que influenciaram tais alterações. No início dessa segunda etapa, foi realizada uma nova evocação livre de palavras, assim como na primeira fase da pesquisa. Os questionamentos da segunda entrevista (Anexo B) enfocaram as concepções e percepções dos licenciandos sobre o período de observação do contexto da sala de aula e as discussões realizadas na disciplina de estágio. Ao final da entrevista, as palavras evocadas foram novamente resgatadas para serem explicadas e comparadas com as da primeira evocação, para confrontar as possíveis recorrências ou modificações.

Finalizando a constituição dos dados, a última entrevista (Anexo C) e evocação livre de palavras foram realizadas quando as atividades de regência do estágio foram concluídas (no final do ano letivo), com a finalidade de observarmos as modificações decorrentes da prática pedagógica no contexto da profissão em sala de aula. Assim, confrontamos a última evocação livre de palavras com as duas anteriores.

A partir da intencionalidade desta pesquisa, utilizamos, como referenciais teóricos de análise das evocações livres de palavras, a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996; ABRIC, 1994; JODELET, 2001), para a compreensão da estrutura de tais representações. Para o tratamento das evocações, categorizamos as palavras em grupos semânticos para a identificação do possível núcleo central e dos elementos periféricos de acordo com os critérios de Sá (1996), que considera a frequência com que a palavra foi evocada e a ordem de relevância conferida pelo sujeito.

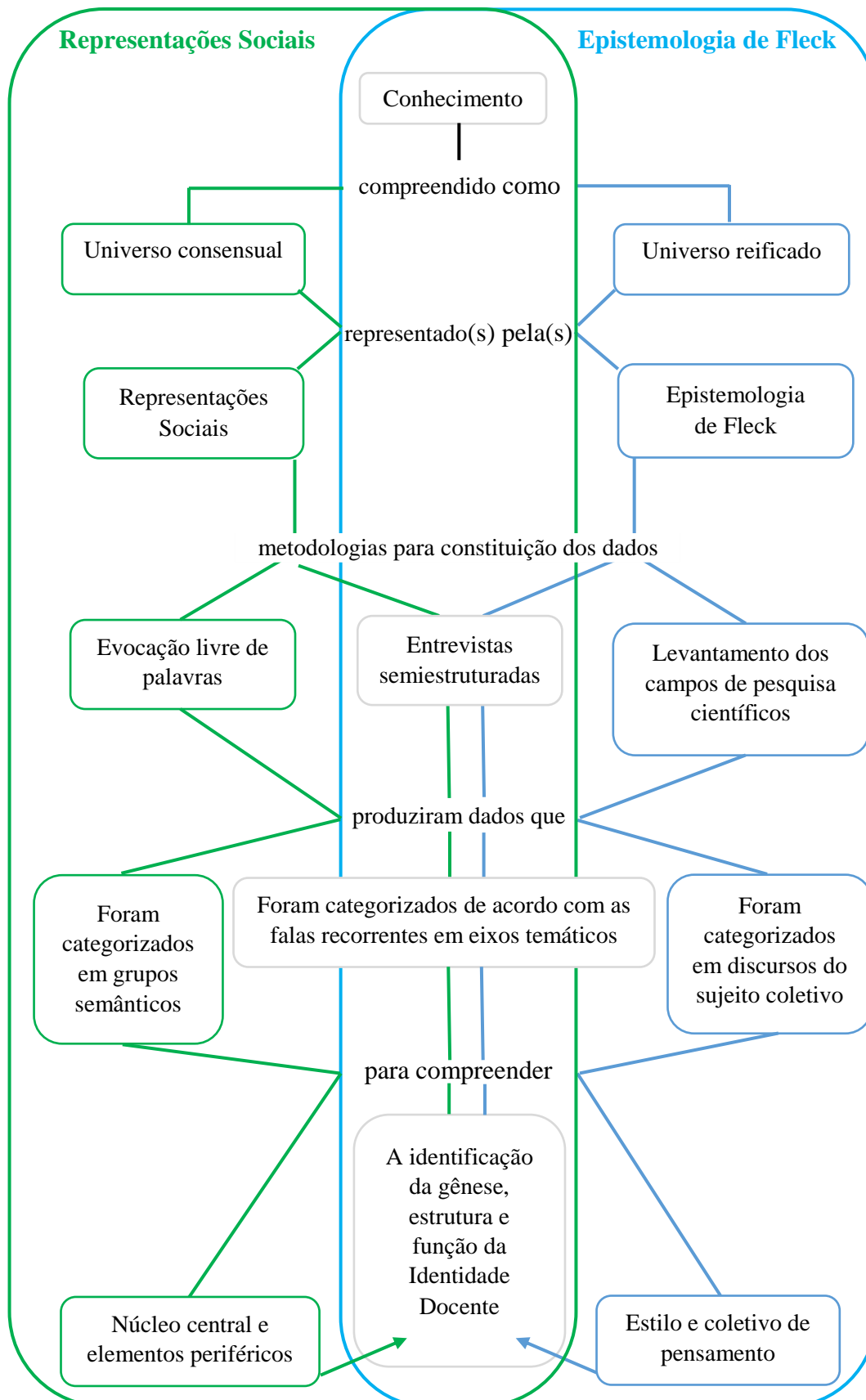
A comparação entre as três evocações foi realizada em relação ao núcleo central e aos elementos periféricos. O núcleo central, segundo Sá (1996), é o elemento (subconjunto de representações) que determina a significação e a organização interna das representações sociais e que, na sua ausência, desestrutura a representação ou a ressignifica completamente. Além do núcleo central, as representações também apresentam um sistema periférico que protege o núcleo e estabelece ligações entre a realidade concreta e o elemento central.

Já em relação às entrevistas, realizamos a transcrição literal das falas para identificar regularidades que constituíram o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) com base na metodologia proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). O DSC é uma metodologia que utiliza a estratégia discursiva que visa evidenciar as percepções partilhadas em um dado grupo. Para a elaboração do DSC, foram utilizados os discursos dos sujeitos a partir das transcrições literais das falas analisadas inicialmente como expressões-chave (ECH) que representam a decomposição dos discursos em trechos mais significativos. Em seguida, as ECH foram simplificadas em expressões linguísticas denominadas ideias centrais (IC), que representam a descrição sucinta e objetiva dos sentidos presentes no discurso. Após essa etapa, agrupamos as IC de mesmo significado e redigimos o discurso-síntese em primeira pessoa do singular com as ECH das respectivas IC, respeitando a coerência do pensamento coletivo em um discurso único, discurso do sujeito coletivo (DSC). Segundo esses autores, a utilização do discurso em primeira pessoa do singular visa “a obtenção do pensamento coletivo (...) para sugerir uma pessoa coletiva falando como se fosse um sujeito individual do discurso” (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005, p.32).

Assim, com a elaboração do DSC e com o auxílio da epistemologia fleckiana, identificamos os estilos de pensamento compartilhados pelos sujeitos participantes da pesquisa em seus coletivos de pensamento.

Na figura 13, apresentamos, de modo integrado, todas as etapas de constituição, tratamento e análise dos dados:

Figura 13 – Esquema que resume as etapas de constituição, tratamento e análise dos dados



Fonte: Elaborado pelos autores

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados constituídos pela metodologia descrita anteriormente. Iniciamos com a contextualização geral da pesquisa e posteriormente discutimos a dualidade do universo consensual e reificado que possibilitou a melhor compreensão do fenômeno da identidade docente. Em relação ao universo consensual da docência, utilizamos a teoria das representações sociais com as abordagens estrutural e sociodinâmica para compreendermos os conhecimentos partilhados pelos sujeitos participantes da pesquisa a respeito da docência. Posteriormente, analisamos, com o auxílio da epistemologia fleckiana, a influência dos elementos do universo reificado das pesquisas de formação de professores e do Ensino de Ciências presente no estilo e no coletivo de pensamento compartilhado. Assim, procuramos estabelecer as relações dessas duas perspectivas na dualidade da identidade docente elaborada pelos sujeitos investigados.

5.1. Caracterização geral da pesquisa

Inicialmente, a presente tese teve como gênese a seguinte reflexão: O que é ser Professor? No decorrer da fundamentação teórica, compreendemos a complexidade da temática ao verificarmos que a identidade docente representa um fenômeno caracterizado pelas dualidades de igualdade/diferença, estabilidade/transformação, individual/coletivo etc. que, mesmo sendo aparentemente contraditórias, ocorrem concomitantemente e de forma complementar.

Optamos por utilizar o referencial teórico das representações sociais para compreendermos os elementos relacionados com o conhecimento partilhado pelos grupos sociais a respeito da docência, tanto de professores quanto daqueles que não exercem essa profissão, e a epistemologia fleckiana para ampliarmos a compreensão da gênese, estabilidade e transformação da identidade docente. É necessário salientar que essa separação teve somente a finalidade de melhor organizar a apresentação dos dados constituídos no decorrer da investigação, pois compreendemos que ambos são interdependentes e indissociáveis na compreensão da dualidade identitária.

Assim, a presente tese apresentou a intencionalidade de propor um novo quadro teórico de análise ao triangular a utilização desses referenciais para a compreensão do fenômeno identitário, que é influenciado tanto pelas pesquisas em formação de professores quanto pelas representações da docência.

Nesse sentido, para respondermos aos questionamentos suscitados pela investigação, realizamos a pesquisa com 12 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura-Noturno) que cursaram, no ano letivo de 2015, a disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências, que foi ministrada pelo professor-pesquisador da presente tese.

Para manter o anonimato dos sujeitos, os apresentamos no decorrer da pesquisa como P (n=12), sendo que, do total, 9 eram do sexo feminino e 3 do masculino, com idade média de 21 anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo
P1	21 anos	Feminino
P2	22 anos	Masculino
P3	20 anos	Masculino
P4	20 anos	Feminino
P5	25 anos	Masculino
P6	23 anos	Feminino
P7	20 anos	Feminino
P8	20 anos	Feminino
P9	20 anos	Feminino
P10	19 anos	Feminino
P11	22 anos	Feminino
P12	20 anos	Feminino

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências, citada anteriormente, ela está inserida no 3º ano do atual componente curricular do curso⁷ e apresenta o seguinte objetivo:

⁷ O curso de Ciências Biológicas – Licenciatura do período noturno apresenta 5 anos de duração. A ementa do curso apresenta as seguintes disciplinas específicas da Licenciatura: Psicologia da Educação (1ª série); Políticas Públicas e Gestão Educacional (1ª série); Didática para o Ensino de Ciências e Biologia (2ª série); Estágio Supervisionado para o Ensino de Ciências (3ª série); Instrumentação e Metodologia do Ensino de Ciências (3ª série); Estágio Supervisionado para o Ensino de Biologia (4ª série); Instrumentação e Metodologia do Ensino de Biologia (4ª série).

Propor atividades didático-pedagógicas por meio de observação realizada na instituição campo de estágio; desenvolver ações de coordenação de atividades pedagógicas, orientação de projetos a grupos de alunos, produção de materiais, oficinas temáticas, entre outras; preparar materiais didáticos para as aulas de regência em Ciências; desenvolver planejamentos de aula para prática pedagógica; vivenciar a prática docente em sala de aula na instituição escolar campo de estágio, através da experiência de observar, participar e reger aulas de Ciências (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental).

Essa disciplina apresentou três principais momentos de inserção do licenciando no contexto da prática docente na escola em que o estágio foi realizado com as respectivas cargas horárias:

- Estágio de observação e participação (observações do contexto da sala de aula e participações em aulas práticas) – 10 h/a;
- Estágio não convencional (palestras, oficinas, minicursos etc.) – 4 h/a;
- Estágio convencional (regência) – 12 h/a.

Além das atividades na escola, foram realizadas, no decorrer da disciplina, reflexões sobre as experiências vivenciadas no decorrer do estágio, com o auxílio de alguns textos teóricos para suscitar a práxis, apresentados sucintamente na tabela a seguir (Tabela 2):

Tabela 2 – Lista dos principais textos discutidos na disciplina de estágio

Texto	Objetivo
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poíesis. Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006	Compreender as transformações nas concepções a respeito da docência na disciplina de estágio nas últimas décadas.
BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre. Artmed. p. 15-32. 2001.	Analisar os modelos pedagógicos e epistemológicos dos professores
MONTEIRO, M. A. A., et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. Ciênc. Educ, v.18. n.4, Bauru, 2012.	Discutir a influência das interações discursivas estabelecidas na sala de aula.
BASTOS, F.; NARDI, R. Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. In: Bastos, F.; Nardi, R. (org). Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área. 2008.	Refletir sobre a contribuição das pesquisas acadêmicas nos modelos de formação de professores.
DANIEL, L. A. O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras. [Dissertação de Mestrado] Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. 2009	Analisar a concepção dos sujeitos envolvidos na disciplina de estágio.
MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. 1997. Disponível em: Acesso em: abr. 2015.	Elaborar mapas conceituais para organizar os planejamentos de aula embasados nos pressupostos da aprendizagem significativa.

Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, após apresentarmos o contexto geral da pesquisa, procuramos investigar os fatores que influenciaram na dualidade identitária docente do grupo participante. Nos próximos itens deste capítulo, apresentamos os resultados sob a perspectiva dos referenciais teóricos das representações da docência e da epistemologia fleckiana.

5.2. Análise a partir da Teoria das Representações Sociais

Analisamos, no presente item, a influência do universo consensual das representações da docência dos sujeitos da pesquisa. Assim, indagamos: qual a representação dos acadêmicos participantes da pesquisa? Para responder a esse questionamento, foram analisados os três momentos de elaboração dos dados. Consideramos que as representações dos sujeitos, nesses distintos períodos, foram diferentes devido ao contexto das práticas sociais desenvolvidas na escola e pela posição social dos sujeitos nas diferentes etapas da pesquisa.

Nesse sentido, analisamos os dados resultantes das evocações livres de palavras e das entrevistas semiestruturadas em relação às representações sociais e socioprofissionais apresentadas a seguir.

5.2.1. *As representações sociais da docência*

A primeira entrevista e evocação livre de palavras, que foram realizadas no início da disciplina de Estágio Supervisionado, ocorreram no momento da pesquisa em que nenhum dos sujeitos havia experienciado a prática docente como professor(a). Nesse sentido, consideramos que os resultados dessa entrevista constituem representações sociais, pois elas foram elaboradas a partir da vivência dos sujeitos como alunos, observando seus professores. Partimos desse pressuposto a partir das considerações de Moscovici (2007), ao ponderar que as representações sociais possibilitam transformar o desconhecido ou perturbador em algo familiar ao utilizar categorias e um sistema particular de paradigmas já existentes. Sendo assim, nessa etapa da pesquisa, os sujeitos, por não terem vivenciado a prática docente no papel de professores, explicam tal profissão com as representações sociais da docência.

Nessa primeira evocação, com o termo indutor “Professor”, obtivemos 60 palavras que foram agrupadas em 10 grupos semânticos de acordo com o significado justificado pelos sujeitos na entrevista. Descartamos da análise 26 palavras que foram evocadas somente uma vez, por não serem quantitativamente significativas na amostra. Assim, organizamos as evocações livres de palavras na seguinte sequência de análise: Agrupamento das palavras com mesmo significado em grupos semânticos (G - Grupo semântico); Contagem da frequência com que cada grupo semântico foi evocado (F -

Frequência); Média da valoração conferida pelos alunos a cada palavra (OME - ordem média de evocação).

Os grupos semânticos identificados foram: G - Conhecimento; G – Didática; G - Paciência; G - Transmissor; G - Respeito; G - Dom; G – Sabedoria; G – Dedicação; G - Dificuldade; G – Dinâmico.

Após a contagem da frequência de evocação de cada grupo semântico e o cálculo da média da valoração conferida às palavras dos grupos semânticos, obtivemos o quadro 4, com os possíveis elementos estruturais da representação social com o auxílio dos pressupostos teóricos de Sá (1996), Vergès (1992, apud SÁ, 1996) e Abric (1994).

Nesse quadro, no primeiro quadrante (superior esquerdo), encontram-se os possíveis elementos centrais da representação social, por serem os mais frequentes e significativos para os sujeitos. No segundo quadrante (superior direito), estão os elementos que tiveram alta frequência, porém considerados pouco expressivos; assim, esta é a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais relevantes para a representação social analisada. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), estão os elementos contrastantes que apresentaram baixa frequência, mas considerados significativos. Já no último quadrante (inferior direito), estão os elementos mais periféricos, por serem pouco frequentes e com baixa relevância para a representação do grupo.

Quadro 4 – Estrutura da representação social

Zona do Núcleo Central - 1º quadrante			1ª periferia - 2º quadrante		
f ≥ 3,40 e OME < 2,47			f ≥ 3,40 e OME ≥ 2,47		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Conhecimento	7	2,42	Paciência	4	2,50
Didática	4	2,25	Transmissor	4	2,50
Elementos contrastantes - 3º quadrante			2ª periferia - 4º quadrante		
f < 3,40 e OME < 2,47			f < 3,40 e OME ≥ 2,47		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Respeito	3	2,33	Dedicação	3	2,67
Dom	2	2,00	Dificuldade	3	4,00
Sabedoria	2	1,50	Dinâmica	2	2,50

Analisando a estrutura da representação social do grupo participante da pesquisa, observamos que, na possível zona do núcleo central, encontram-se os seguintes grupos semânticos: G-Conhecimento; G-Didática. Ao cruzarmos tais grupos semânticos com a primeira entrevista, na qual foi solicitado que explicassem o significado das palavras evocadas, obtivemos as seguintes falas de cada grupo semântico, transcritas na íntegra. Nessas falas, P(n) refere-se ao sujeito da pesquisa e OE.(n) ao número da ordem de evocação da palavra.

- Grupo semântico – Conhecimento:

P1 - OE.1 - Conhecimento porque, para o professor poder ensinar, tem que ter o conhecimento. Não só do conteúdo, mas também de como passar. Porque eu já tive professores, aqui mesmo na faculdade, que têm muito conhecimento, mas não sabem passar para sala de aula.

P12 - OE.1 - É tudo o que ele vai adquirir e é o que eu vou adquirir ao longo do curso, o que eu vou ter que dominar para depois passar para os alunos.

- Grupo semântico – Didática:

P3 - OE.1 - Didática é a maneira como você ensina para o aluno. No meu ponto de vista, se você pode ser a pessoa que tem mais conhecimento do mundo, mas se você não souber transmitir todo seu conhecimento, não vai servir para isso. Então, você está ali, mas se não consegue transmitir, vai ficar só para você, mas, se você tem uma didática boa, você já consegue chegar e fazer o aluno entender. Aquilo que você tem como conhecimento, o que você sabe vai ser transmitido de maneira mais prática e o objetivo do aluno vai ser aprender. O objetivo é tentar fazer ele aprender o máximo, por isso, eu coloquei didática. O conhecimento é importante, tem que ter, só que, sem a didática, fica só para você. E aí acaba perdendo o papel do professor.

P9 - OE.3 - É o modo de dar aula. Porque, assim, tem que ter um diferencial nesse modo de dar aula, eu acho que não pode dar uma aula sempre igual, sempre do mesmo jeito. Tem que saber diferenciar, mostrar um slide, levar um vídeo, levar uma maquete, pedir para eles fazerem um trabalho diferente, não somente o trabalho escrito.

As falas anteriores apontam para a possível estrutura central do núcleo da representação social do professor como detentor do conhecimento específico que irá ensinar. Nesse núcleo central, também observamos que a estabilidade de sua estrutura interna considera que o professor necessitaria, além dos conhecimentos específicos da matéria, a didática/técnicas para “transmitir” tais informações aos alunos.

Esses resultados foram semelhantes aos observados por Sarlo e Alves-Mazzotti (2016), que verificaram, como elementos do possível núcleo central da representação social de 54 professores que atuam em cursos de licenciaturas em universidades brasileiras (públicas e privadas), os termos conhecimento, capacitação e didática. O resultado, identificado pelas autoras e na presente pesquisa, aponta para a persistência da racionalidade técnica no campo representacional da identidade docente. Nas palavras dessas autoras,

O modelo que parece estar subjacente a essa representação é o da racionalidade técnica, pois as únicas teorias da docência reconhecidas pelos professores participantes da pesquisa são as das ciências da educação, as quais deveriam ser adaptadas pelos professores às situações concretas de sala de aula. Segundo essa concepção, se o futuro professor se apropriar do conhecimento dessas ciências saberá como aplicá-lo em seu fazer pedagógico (SARLO e ALVES-MAZZOTTI, 2016, p. 157).

Já em relação aos elementos da primeira periferia, observamos os seguintes grupos semânticos:

- Grupo semântico – Paciência:

P7-OE.2- Eu acho paciência é uma coisa que você tem que trabalhar todos os dias, porque não é fácil. Principalmente com crianças.

P4 – OE.2 – [...] Você tem que ouvir e ter a paciência de que o aluno também... o aluno não pensa igual a você, né. Tem que ter a paciência de saber levar também. Paciência com você mesmo. Porque nem sempre você vai dar aquela aula que você queria dar, às vezes você também não vai estar bem. Então, eu acho que tudo envolve uma questão de paciência também.

- Grupo semântico – Transmissor:

P10 - OE.1 - Eu acho que é transmitir o conhecimento. Assim, se eu tenho que ensinar mitose, ele tem que sair daqui aprendendo todas as fases nem que seja decorado, de qualquer forma, mas ele tem que sair daqui sabendo.

P12 – OE.3 - Ensinar dentro da sala de aula, ensinar os alunos é passar o conhecimento.

Esses elementos da primeira periferia constituem grupos semânticos que estão associados aos elementos do núcleo central, pois expressam características da ação docente. Podemos inferir que, para esse grupo investigado, sua representação social poderia ser expressa por perceber a docência como uma atividade em que o professor, além de ter conhecimento e didática, deve transmiti-lo para seus alunos de forma paciente.

Os elementos que apresentaram menor frequência e valorização nas evocações foram enquadradas na segunda periferia. Os grupos semânticos identificados foram: G-Dedicação; G-Dificuldade; e G-Dinâmica. A seguir, apresentamos algumas falas que justificaram esses grupos:

- Grupo semântico – Dedicação:

P10 - OE.3 - Eu coloquei ela porque o professor tem que ser dedicado, se dedicar ao aluno, à escola, às aulas dele.

P11 - OE.4 - É você ter que se dedicar para aquilo que você faz, estudar, não apenas chegar na sala e passar uma coisa e acabou. Você tem que se dedicar fora de aula também, tanto dentro de aula quanto fora de aula pra você dar o seu melhor.

- Grupo semântico – Dificuldade:

P3 – OE.3 - Porque a gente vê o que o professor enfrenta bastante desafios, principalmente na rede pública, inúmeros defeitos, eu coloquei dificuldade nesse sentido.

P7 – OE. 5 - Acho que coloquei dificuldades nessa questão, dificuldades então persistir. Nunca parar. Mas, eu não entendi porque eu coloquei dificuldades. Acho que foi na questão das dificuldades da profissão de ter que lidar com vários pontos de vista, adaptar, saber quando falar, dar a sua opinião. Porque às vezes, quando você dá a sua opinião, acaba botando fogo em tudo. Então nessa questão que eu coloquei dificuldade.

- Grupo semântico – Dinâmico:

P1 – OE.2 -. Eu acho que é uma forma de prender o aluno na aula. Então, eu acho que se o aluno estiver atento, vai aprender. Não tem que fazer algo diferente em todas as aulas porque isso fica difícil para o professor, mas às vezes, passar um filme, trazer material prático e ter uma discussão fica bem melhor. Variar as aulas.

P7 – OE.3 - Foi o que eu falei também, nunca ser igual as coisas que você faz, senão as crianças vão enjoar. Tem que mudar sempre, fazer coisas diferentes. Coisas que instiguem eles a gostar do que você está ensinando.

Esses elementos constituintes da segunda periferia, mesmo mais distantes do núcleo central, também são grupos semânticos que conferem significado à estrutura da representação identificada. Podemos verificar pelas falas que os sujeitos consideram que a dinamicidade das aulas do professor é um critério necessário para “passar” o conteúdo de forma didática aos alunos. Segundo as falas dos sujeitos, a ação docente é marcada por dificuldades e necessita de dedicação para enfrentar as adversidades da prática docente.

Já em relação à zona contrastante, temos os grupos semânticos: G – Respeito; G – Dom; e G – Sabedoria. Esse quadrante refere-se às possíveis variações da representação social que denotam mudanças, ou uma possível zona de transição de uma representação, sem que modifique o significado do núcleo central (OLIVEIRA, MARQUES, TOSOLI, 2005, apud MACHADO e ANICETO, 2010). Alguns autores consideram que essa zona pode abrigar um possível subgrupo do núcleo central, pois nesse quadrante, encontram-se as evocações que tiveram elevado valor e significado para o grupo investigado, porém não apresentaram frequência suficiente para serem consideradas como pertencentes à zona do núcleo central. Nesse sentido, os grupos semânticos G – Dom e G – Sabedoria são elementos que indicam um possível subgrupo que também considera a docência como uma atividade que necessitaria de dom e sabedoria para ser exercida, como apontam as seguintes falas:

- Grupo semântico – Dom:

P12 - OE.2 - Eu acredito que tenha dom. Eu ainda acredito, não sei se vou mudar de ideia depois porque tem algumas pessoas que não têm o dom de ensinar, não sei se isso é possível de ser adquirido. Eu acho que ela já tem dom. Tem professores que você olha e pensa: nossa! Essa pessoa nasceu para ser professora. Não poderia ser outra coisa.

- Grupo semântico – Sabedoria:

P8 - OE.1 - Sabedoria envolvem muitas áreas. Por exemplo, sabedoria de como você vai agir em determinado comportamento do aluno, ou então, desde antes você vai ter que indo preparando aquela aula. Você vai ter que colocar o tempo ali que você vai se informar sobre o assunto para preparar aquela aula. Não é você, um dia antes, preparar tudo e dar aula.

Esses elementos da zona contrastante estão próximos da representação social da docência, limitando-se à visão tradicional de transmissão de conteúdo. Tal representação ancora-se no histórico da profissão docente, que esteve por um longo período ligado ao sacerdócio e à sabedoria.

Após o início da disciplina de Estágio Supervisionado, foram realizadas discussões teóricas a respeito da formação de professores e das concepções de estágio ao longo do histórico da docência nos cursos de formação inicial, com o auxílio dos referenciais teóricos de Pimenta (2012) e de Krasilchik (2000). Nesse período da disciplina, também foi realizada a atividade de autoscopia⁸, embasada na pesquisa de Rosa-Silva (2008), com o intuito de refletir com os acadêmicos sobre a práxis docente e a singularidade do contexto da sala de aula. Com as reflexões desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre da disciplina, iniciaram as atividades de observação e participação dos acadêmicos na escola em que foi realizado o estágio. Essa etapa da disciplina foi caracterizada pela inserção dos acadêmicos no contexto social dos professores que os receberam na escola, para a realização do estágio em suas turmas do Ensino Fundamental na matéria de Ciências.

⁸ A autoscopia trata-se de uma atividade reflexiva em que é videogravada a apresentação de uma aula dos acadêmicos para que possam assisti-las e desenvolverem a autorreflexão sobre sua prática docente.

5.2.2. As representações socioprofissionais da docência

Após esse momento de ambientação, foi realizada a segunda evocação livre de palavras, juntamente com a entrevista, que procurou evidenciar o significado dos termos evocados e as possíveis mudanças que ocorreram na representação social dos participantes da pesquisa em relação à primeira etapa da investigação, que ocorreu no início da disciplina.

Nessa segunda evocação, com o mesmo termo indutor (“Professor”), obtivemos 60 palavras que foram categorizadas em 13 grupos semânticos. Desse total, 26 palavras foram desconsideradas das análises, pois foram evocadas somente uma vez, não sendo quantitativamente representativas na amostra. Assim, os grupos semânticos identificados foram: G – Dedicção; G – Amor; G – Persistência; G – Paciência; G – Coragem; G – Flexibilidade; G – Conhecimento; G – Transmissor; G – Compreensivo; G – Gratificante; G – Autoridade; e G – Influenciador.

Após a contagem da frequência de evocação de cada grupo semântico e o cálculo da média da valoração conferida às palavras, obtivemos o seguinte quadro (Quadro 5), com os possíveis elementos estruturais da representação social com o auxílio dos pressupostos teóricos de Sá (1996), Vergès (1992, apud SÁ, 1996) e Abric (1994).

Quadro 5 – Elementos estruturais da segunda representação

Zona do Núcleo Central - 1º quadrante			1ª periferia - 2º quadrante		
f ≥ 2,62 e OME < 2.97			f ≥ 2,62 e OME ≥ 2.97		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Dedicção	4	2,75	Paciência	5	3,00
Amor	3	2,33	Coragem	3	3,00
Persistência	3	2,00			
Elementos contrastantes - 3º quadrante			2ª periferia - 4º quadrante		
f < 2,62 e OME < 2.97			f < 2,62 e OME ≥ 2.97		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Flexibilidade	2	1,00	Transmissor	2	3,00
Conhecimento	2	1,50	Compreensivo	2	3,00
Responsabilidade	2	2,00	Gratificante	2	3,50
			Autoridade	2	4,50
			Influenciador	2	5,00

Nessa segunda etapa da pesquisa, observamos uma mudança significativa na estrutura interna da representação do grupo. Ao realizarmos a nova evocação livre de palavras, observamos que o possível núcleo central da representação passou a apresentar os seguintes grupos semânticos: G – Dedicção; G – Amor; G – Persistência. Nesse contexto, analisando as entrevistas, obtivemos as seguintes justificativas dos grupos semânticos anteriores:

- Grupo semântico – Dedicção:

P2 – OE.3 – Eu acho que o professor tem que ser bem dedicado. Porque se ele teve experiências ruins com práticas dentro da sala de aula, acho que ele tem que se dedicar e mudar o jeito da prática ou trabalhar de uma outra forma, mas se ele perder a dedicação ou parar de se importar com aquilo, não funciona. É um trabalho bem cansativo, porque, às vezes, por exemplo, aquele dia da prática saímos realmente esgotados e se eu ficar pensando que isso vai me cansar, então eu vou parar de fazer. Isso não funciona.

P11 – OE.3 – Tem que se dedicar muito porque é uma profissão muito difícil. Você vai trabalhar com pessoas totalmente diferentes, com alunos.

- Grupo semântico – Amor:

P6 – OE.1 – Tem que ter amor pela profissão, porque quando você ama muito algo, você vai desenvolver coisas para ajudar você manter aquilo. Ser professor exige muito isso. Você tem que ter amor pelo que você faz. A partir disso, desenvolve outras características.

P11 – OE.2 – Se você não tiver amor no que você faz, nada adianta. Não vai conseguir passar para o outro, não vai conseguir com que ele se interesse.

- Grupo semântico – Persistência:

P7 – OE.2 – Tudo que você faz tem que ter persistência, senão você desiste, vai embora e nunca mais volta. Se você tem um problema, tem que resolver e não fugir. Persistir se aquela aula não deu certo, a outra vai dar. É difícil na hora.

P12 – OE.2 – Persistência para não desistir, mesmo com as adversidades. Por exemplo, quando um aluno não está nem aí. Não é por causa disso que você tem que desistir. Eu acho que tem que tentar sempre, ultrapassar cada obstáculo.

As falas anteriores apontam para a possível estrutura central do núcleo da representação do professor como alguém que necessitaria de características como dedicação, amor e persistência na profissão. É necessário salientarmos que nenhum dos elementos da estrutura central da evocação anterior (G-Conhecimento; G- Didática) foi recorrente nessa nova representação, o que demonstra a modificação da representação social. Essa mudança pode ser justificada pelo contexto da prática social vivenciada pelos acadêmicos, no decorrer da disciplina de estágio, no período de observação e participação deles em sala de aula, com as atividades práticas desenvolvidas com as turmas do ensino fundamental nas quais foi realizada a regência posteriormente, e pela nova posição social dos sujeitos nesse período.

Essa nova representação pode ser considerada como uma representação socioprofissional defendida por Ratinaud e Piasser (2010), que afirmam que, pela socialização experienciada no decorrer do período intermediário, entre vivência como alunos e como docentes na profissão, existe a transição entre as representações sociais dos alunos e as representações profissionais dos docentes no período de estágio ou no início da vida profissional.

Essa inserção dos acadêmicos em uma nova posição social, em que deixam de ser sujeitos-observadores (alunos) e passam a ser sujeitos-atores (estagiários), proporcionou o início da socialização entre os pares de profissão e uma nova perspectiva do contexto social da escola. Essa representação, que consideramos como socioprofissional, caracterizou-se por considerar, em seu possível núcleo central, os grupos semânticos G – Dedicação, G – Amor e G – Persistência em relação às dificuldades da profissão. Podemos inferir que essa nova representação passou a diferir da anterior, ao perceberem que a prática docente necessita mais do que apenas o conhecimento específico da matéria e o domínio de técnicas.

Essa modificação, possivelmente, foi decorrente da experiência em uma nova prática social, vivenciada pelos sujeitos, como podemos observar pela fala de P2 ao justificar a sua evocação da palavra “Dedicação”: “(...) É um trabalho bem cansativo, porque, às vezes, por exemplo, **aquele dia da prática** saímos realmente esgotados. E se eu ficar pensando que isso vai me cansar, então, eu vou parar de fazer. Isso não funciona”. O trecho destacado dessa fala refere-se ao primeiro contato de P2 com a prática docente, na qual ele desenvolveu uma aula prática com a turma do 6º ano – B.

Esse resultado é semelhante ao de Alves-Mazzotti (2007), que identificou, na representação social de um grupo de 128 professores (1ª a 4ª série), o termo dedicação como o mais significativo no possível núcleo central e os termos dificuldade e luta no grupo de 125 professores (5ª a 8ª série). Segundo essa autora,

(...) no Brasil dedicação é um elemento tradicionalmente atribuído à função docente, como indicam, por exemplo, pesquisas realizadas por Martins (1998) e Oliveira (1998). Esta última autora destaca, na representação de professores sobre o trabalho docente, algumas características do mito, encontradas também em nosso estudo: a ênfase na vocação inata, hereditária e a tendência à doação e ao sofrimento. Compara a representação do trabalho do professor ao mito de Sísifo, símbolo do trabalho infindável e sem sentido, o que guarda estreita semelhança com o sentido de cansativo (...) (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 590)

A transformação da representação social em socioprofissional indica a relevância dos mitos que estereotipam a profissão docente com aspectos negativos e que são antagônicos aos conhecimentos reificados das pesquisas a respeito das características da docência. Nesse sentido, a persistência dos estereótipos evidencia e reforça a necessidade de confrontar, na disciplina de estágio supervisionado, tais representações com os aspectos da docência defendidos pelas pesquisas.

Em relação aos elementos da primeira periferia dessa representação socioprofissional, observamos os seguintes grupos semânticos:

- Grupo semântico – Paciência:

P1 – OE.2 – Professor tem que ter muita paciência, porque, às vezes, você acaba de falar e tem que repetir de novo o que você acabou de repetir. Ele tem que repetir novamente. Então, você vai ter que ter muita paciência. Paciência em relação ao aluno, à sala de aula, o convívio.

P9 – OE.5 – Paciência, simples assim. Tem que ter paciência, bastante. Tem que ter paciência, porque o aluno, muitas vezes, não tem aquele ritmo de aprendizagem igual ao do outro. Tem que ter paciência pelos mesmos motivos da tolerância. Tem que ter paciência com as pessoas.

- Grupo semântico – Coragem:

P6 – OE.2 – Coragem, porque depois que eu vi uma sala de aula, não adianta só você gostar, tem que ter coragem para enfrentar aquilo todo dia, são inúmeras turmas, de várias maneiras. A gente sabe que o professor não é muito valorizado hoje em dia, então, para entrar em uma sala, você tem que ter amor e coragem.

P11 – OE.4 – Acho que também vai entrar na dedicação, porque tem que ter muita coragem. Porque você vai estar mexendo com a vida. Quem criou médico? Quem o formou foi um professor. Então, tem que ter muita coragem para ensinar alguém. Você tem que saber administrar uma aula como a gente dizia lá no começo, do coração, como uma bomba, conceitos que não são tão grandes assim, mas que o aluno pode criar uma coisa totalmente diferente. Esse, mais futuramente na universidade, se não tiver alguém que explique isso, talvez ele nunca vai aprender que aquilo não era assim.

O grupo semântico G - Paciência e G – Coragem da primeira periferia constituem elementos associados às características para o professor exercer sua prática docente. Tais falas, representantes dos elementos da primeira periferia, estão relacionadas com o núcleo central dessa nova representação, pois segundo as justificativas dessas evocações, é necessário que o professor tenha coragem, juntamente com o amor e a dedicação à profissão, para superar as dificuldades da sala de aula. Também é necessário salientarmos que, nesses elementos periféricos, constam indicativos de algumas modificações que mesclam o universo consensual das representações sociais e o universo reificado do ensino. Na fala de P9, apresentada anteriormente, observamos que, além de existir o enfoque na paciência como uma característica inerente ao professor, também existe uma preocupação em relação ao respeito à individualidade dos alunos no processo da aprendizagem. Essa fala apresentou possíveis indicativos de que, nessa representação socioprofissional, existem tanto elementos consensuais quanto reificados da profissão.

Já os elementos da segunda periferia, que apresentaram menor frequência e valoração nas evocações, foram agrupados como: G – Influenciador; G – Transmissor; G – Compreensivo; G – Gratificante; e G-Autoridade. A seguir, apresentamos algumas falas que justificaram esses grupos:

- Grupo semântico – Influenciador:

P8 - OE.5 - Na vida dos alunos, acho que influencia muito. Eu tive uma professora no ensino médio que eu gostei bastante dela. É que eu sempre gostei de tubarão e isso influenciou. Ver a professora, ver o jeito, isso me ajudou também na minha formação. Porque é igual ao que falei dos alunos, do aluno querer se espelhar no professor também.

- Grupo semântico – Transmissor:

P12 – OE.1 - Transmitir para os alunos o conhecimento, o conteúdo, o que você quer passar para eles.

- Grupo semântico – Compreensivo:

P5 – OE.5 - Saber se colocar na posição do aluno, entender que, às vezes, um aluno pode estar com mais dificuldade, às vezes está precisando de alguma coisa a mais. Tem que tentar entender o que está acontecendo com ele. Porque cada aluno é cada aluno. Às vezes, você dá a mesma matéria para um aluno X e o Y não entendeu porcaria nenhuma.

- Grupo semântico – Gratificante:

P3 – OE.2 - Gratificante porque ela é importante. Porque é isso que faz o professor permanecer na sala. Pelo menos, para a maioria que gosta de dar aula, porque é gratificante. Porque você ver que o aluno aprendeu. Porque você estava ali para ajudar ele a aprender aquilo. Porque isso segura o professor naquilo que ele está fazendo.

- Grupo semântico – Autoridade:

P1 – OE.5 - Eu acho que o professor pode ser amigo do aluno. Ele sempre tem que ser autoridade, o aluno tem que aprender a respeitar ele. Autoridade no sentido de ter controle da sala de aula. Eu acho que esse é um ponto importante, porque se você não tem, vai que ser carrancudo, mas tem que ter controle da sala de aula. Porque se você deixar eles fazerem o que quiserem, você não vai dar aula nunca.

Foi possível observar, nesses elementos da segunda periferia, uma diversidade de grupos semânticos com significados diferentes. Em relação ao grupo semântico G – Transmissor, observamos que, nessa representação socioprofissional, ele se encontra na segunda periferia que, diferentemente da representação social da primeira evocação, encontrava-se na primeira periferia. Podemos inferir que, devido à modificação da

representação (de social para socioprofissional), juntamente com seus respectivos núcleos distintos, também ocorreram modificações na estrutura e no significado dos elementos periféricos. No caso apresentado, o G – Transmissor teve uma redução significativa em sua relevância para a representação, ou seja, esse elemento passou a não ter mais conectividade com o novo núcleo central, que não considerou mais as questões relativas ao conhecimento, mas com a afetividade.

Em relação ao G – Gratificante, observamos sua maior conexão com o núcleo central, por ser um elemento que seria decorrente da dedicação e bem próximo do significado afetivo do G – Amor.

Já os elementos influenciador e autoridade são grupos semânticos que denotam a posição social professor. É necessário salientarmos que esses elementos também apresentam indicativos da diferenciação da nova representação com a representação social inicial.

Na representação social, observamos que a relação de poder esteve presente de forma implícita no grupo semântico conhecimento do núcleo central, ou seja, na primeira representação, o professor é percebido como detentor do conhecimento. Na elaboração da representação social, a posição social dos sujeitos, influenciada pelas relações de poder, determinou o elemento nuclear da representação, pois nesse momento inicial da pesquisa, os acadêmicos ainda se reconhecem ao exogrupo (alunos) em relação aos professores. Desse modo, os acadêmicos, nesse período, se referiam aos professores como “eles”. Essa diferença de posição social pode ser observada na seguinte fala de P1, na primeira entrevista, quando questionamos a respeito da formação de professores: “(...) Uma coisa é a gente estar assistindo, outra coisa a gente estar dando aula (...)”.

Já na segunda evocação, os acadêmicos reconheceram o pertencimento ao endogrupo (professor), ou seja, no período do estágio, ao se inserirem no contexto da escola e ao assumirem as responsabilidades da profissão, começaram a se referir aos professores como “nós”. Possivelmente essa mudança de grupo social tenha influenciado na percepção da profissão, uma vez que, na representação socioprofissional, as relações de poder ficam evidentes somente nos elementos da segunda periferia e na zona de contrastes descrita a seguir.

Em relação ao terceiro quadrante, observamos os grupos semânticos: G – Conhecimento, G – Flexibilidade e G – Responsabilidade. As falas referentes a esses grupos foram transcritas a seguir:

- Grupo semântico – Conhecimento:

P1 – OE.1 – O professor tem que ter a aprendizagem para passar para os alunos. Reconhecer que ele vai passar. Eu acho que isso é de muita importância. O ensinamento que ele dá para os alunos, daí entra didática que eu coloquei aí também.

- Grupo semântico – Flexibilidade:

P5 – OE.1 – É a questão de você saber se portar nas questões adversas que acontecerem na sala de aula, ser mais rígido quando necessário, mais tranquilo quando necessário, mais maleável. Às vezes, você é um professor bonzinho, mas se acontece algo em sala de aula, você tem que ser firme naquele momento.

- Grupo semântico – Responsabilidade:

P6 – OE.3 – Responsabilidade eu coloquei porque quando a gente assume, por exemplo, cargo de professor, a gente tem que ser responsável por aquilo. Aconteça o que acontecer, a gente tem que fazer acontecer, a gente tem que dar aula, faça chuva ou faça sol.

Nesse quadrante, encontramos o grupo semântico G – Conhecimento que, na primeira representação social, havia ocupado a posição de núcleo central. Sua permanência nessa nova posição, na representação socioprofissional, pode indicar que tal elemento não tenha sido descartado por completo da representação do grupo investigado, mas ainda estaria resistindo como uma variação da representação nessa zona da nova representação que, mesmo sendo significativa para o grupo, não obteve uma frequência suficiente de evocações para permanecer no núcleo central.

O grupo semântico G – Flexibilidade, nesse quadrante, referiu-se à não linearidade da prática docente. Em outras palavras, a fala de P5 apontou para a necessidade de adaptação do professor em relação às singularidades da sala de aula.

Já o grupo semântico G – Responsabilidade apresentou o reconhecimento do pertencimento ao endogrupo (professor), por considerar as responsabilidades da profissão, como observamos nos elementos da segunda periferia com os grupos semânticos G – Autoridade e G – Influenciador.

Portanto, na segunda etapa da pesquisa, verificamos modificações significativas na percepção dos acadêmicos em relação à sua representação da docência, com uma

possível transição de uma representação social para uma representação socioprofissional, decorrente provavelmente da prática social que envolveu o contexto desse novo período ao reconhecerem o pertencimento ao novo grupo social, ou seja, o endogrupo professores. As principais modificações observadas foram a ressignificação do núcleo central de relação de poder (detentor do conhecimento) para afetividade (amor e dedicação à profissão), com a reconfiguração dos elementos periféricos.

Após a segunda etapa da pesquisa, os acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado realizaram, em duplas, os planejamentos de aproximadamente 20 aulas. Essas aulas foram aplicadas durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2015, nas turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública, em um Município do Estado do Paraná. Posteriormente, com a finalização das aulas de todas as duplas na escola, foi realizada a terceira evocação livre de palavras com o mesmo termo indutor, tanto da primeira quanto da segunda evocação, e a entrevista com cada um dos participantes da pesquisa.

Na terceira evocação, obtivemos 60 palavras que foram categorizadas em 13 grupos semânticos. Desse total, 20 palavras foram desconsideradas das análises, pois foram evocadas somente uma vez, não sendo, assim, quantitativamente representativas na amostra. Assim, os grupos semânticos identificados foram: G – Dedicação; G – Amor; G – Persistência; G – Interação; G – Didático; G – Conhecimento; G – Respeito; G – Paciência; G – Coragem; G – Autoridade; G – Sabedoria; G – Transmissor; e G – Preparo.

Após a contagem da frequência de evocação de cada grupo semântico e o cálculo da média da valoração conferida às palavras, obtivemos o seguinte quadro (Quadro 6), com os possíveis elementos estruturais da representação social com o auxílio dos pressupostos teóricos de Sá (1996), Vergès (1992, apud SÁ, 1996) e Abric (1994).

Quadro 6 – Elementos estruturais da terceira representação

Zona do Núcleo Central - 1º quadrante			1ª periferia - 2º quadrante		
f ≥ 3,07 e OME < 2,83			f ≥ 3,07 e OME ≥ 2,83		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Dedicação	5	2,80	Persistência	5	3,60
Amor	4	2,75	Interação	4	3,75
Elementos contrastantes - 3º quadrante			2ª periferia - 4º quadrante		
f < 3,07 e OME < 2,83			f < 3,07 e OME ≥ 2,83		
Grupo semântico de palavras	Freq	OME	Grupo semântico de palavras	Freq	OME
Didática	3	1,67	Coragem	2	3,00
Conhecimento	3	2,00	Autoridade	2	3,00
Respeito	3	2,33	Sabedoria	2	3,00
Paciência	3	2,33	Transmissor	2	3,00
			Preparo	2	3,50

Nessa terceira etapa da pesquisa, observamos algumas mudanças na estrutura interna da representação do grupo, em comparação com a segunda evocação. Na nova evocação livre de palavras, observamos que o possível núcleo central da representação passou a apresentar somente os grupos semânticos: G – Dedicação e G – Amor. Nesse contexto, analisando as entrevistas, obtivemos as seguintes justificativas dos grupos semânticos anteriores:

- Grupo semântico – Dedicação:

P2 – OE.5 – Se o professor realmente gosta daquilo, ele tem que se dedicar. Não só fazer por fazer ou por dinheiro.

P7 – OE.1 – Dedicação, porque tudo aquilo que você faz tem que ser único. Então, se você é professor, tem que se dedicar ao máximo para que você se dedique nas atividades dos alunos. Se dedique em aprender aquilo que você vai dar para ele em tudo, todas as práticas em todas as falas. Tem que haver dedicação.

- Grupo semântico – Amor:

P7 – OE.2 – Junto com a dedicação vem o amor, você coloca amor em tudo, fica mais fácil.

P11 – OE.1 – Eu acho que já falei isso mil vezes, tudo o que você tem que fazer tem que colocar amor sempre. A minha mãe disse isso e eu levo isso para a vida. Então, você pode fazer uma coisa pequena e uma coisa gigante, se você fazer com amor, para mim vai ter a mesma importância.

Esses elementos do possível núcleo central são os mesmos da representação apresentada anteriormente. Entretanto, o grupo semântico G – Persistência, que estava presente no possível núcleo central da representação socioprofissional, passou a ser um dos elementos da primeira periferia na nova representação, pois mesmo apresentando elevada frequência, não obteve a valoração de ordem média de evocação necessária para se enquadrar como elemento nuclear da terceira evocação.

Em relação à primeira periferia, além do G – Persistência, também obtivemos o G – Interação, que foram representados pelas seguintes falas:

- G – Persistência:

P7 – OE.5 – Perseverança para não desistir nos momentos difíceis, que são muitos. Sempre perseverar e buscar a parte positiva que vai dar tudo certo no final.

P12 – OE.3 – Persistência para não desistir com qualquer obstáculo que apareça porque é difícil.

- G – Interação:

P7 – OE.3 – Porque você precisa saber do outro. Como está indo, o que ele sabe, o que ele precisa saber. Ele está aprendendo ou não? Está, então, é diante da interação que você percebe isso.

P12 – OE.5 – Acho que, na troca do professor e o aluno, a gente aprende com o aluno e também ensina as coisas. Eles pensam coisas que não têm nada a ver com o assunto que você está explicando. Um dia, um menino perguntou para mim se quando uma pessoa desmaia tem a ver com o sistema nervoso. Às vezes, eles fazem umas perguntas muito nada a ver e eu fiquei pensando como ele pensou nisso e também os alunos que sabiam muito mais daquilo que a gente estava explicando ali.

Como apontado anteriormente, o grupo semântico G – Persistência passou a ser constituinte dos elementos da primeira periferia. Na segunda evocação, representação socioprofissional, esse grupo foi evocado 3 vezes e obteve uma média da ordem de evocação igual a 2,00. Já nessa segunda evocação, ocorreu uma recorrência maior do grupo semântico G – Persistência, sendo evocado 5 vezes; entretanto, sua ordem média

de evocação elevou-se para o valor de 3,60, o que demonstrou uma redução na relevância desse grupo semântico para os indivíduos nessa etapa da pesquisa. Podemos inferir que o contexto vivenciado pelos acadêmicos no período da regência tenha interferido nessa alteração do significado dos elementos periféricos.

Já em relação ao grupo semântico G – Interação, observamos que, ao contrário do elemento anterior, este foi um elemento novo na representação ao compararmos com as anteriores. Verificamos, nas falas dos acadêmicos, que foi significativa a questão da interação que eles estabeleceram com os seus alunos durante o período da regência com a percepção da reciprocidade, como aponta P12: *“Acho que, na troca do professor e o aluno, a gente aprende com o aluno e também ensina as coisas”*.

É necessário salientarmos que, mesmo sendo elementos diferentes nessa representação, os termos periféricos continuam protegendo o significado dos elementos centrais, o que aponta para uma possível conservação da representação socioprofissional, com a reorganização apenas dos elementos periféricos.

Já os elementos da segunda periferia foram agrupados em cinco grupos semânticos e representados pelas seguintes falas:

- Grupo semântico – Coragem:

P12 – OE.4 – Coragem para enfrentar a sala de aula. O relato dos alunos que tem agora, querendo ou não, não era tanto assim antigamente e hoje é complicado porque o aluno não respeita o professor.

- Grupo semântico – Autoridade:

P5 – OE. 3 – Eu coloquei por causa da sala, isso porque não interessa se o professor vai passar sobre fruto ou fruta, se ele programou a aula ou não. Se ele não controlar a sala, ele está lascado. Não vai acontecer nada. Então, ele precisa ter controle para fazer as duas anteriores. Porque não adianta, se ele não conseguir controlar, vai começar devagarinho, vai crescendo, vai crescendo e daqui a pouco ele está perdendo para os alunos.

- Grupo semântico – Sabedoria:

P3 – OE. 3 – A questão do conhecimento aliado com a sabedoria de saber lidar com as coisas para fazer a união do conhecimento científico aliado ao conhecimento profissional das maneiras de lidar com as coisas que acontecem e algumas coisas que não estavam previstas, saber lidar com toda essa situação.

- Grupo semântico – Transmissor:

P10 – OE.5 – Transmissor de conteúdo, embora o professor tenha várias funções. Tem a função de passar o conteúdo, porque, querendo ou não, a gente tem que saber fazer conta, saber preservar o meio ambiente, saber a História, enfim. Então, eu acho que tem que ter essa parte do conteúdo mesmo, não sendo o foco principal.

- Grupo semântico – Preparo:

P2 – OE.2 – Professor tem que ter tanto um preparo na faculdade quanto um preparo próprio. Achar novos métodos de dar aula e ter mais experiência.

Comparando com os elementos da segunda periferia da segunda evocação, observamos que os grupos semânticos G – Autoridade e G – Transmissor mantiveram o mesmo significado e posição nessa terceira etapa da pesquisa. Já o G – Coragem passou a ser elemento constituinte do segundo quadrante, apenas por ter uma redução na frequência de evocação. Em relação ao G – Preparo e ao G – Sabedoria, esses foram elementos novos na terceira evocação e que estariam relacionados aos elementos mais próximos do campo reificado, ou seja, podemos inferir que o preparo e a sabedoria estão relacionados aos saberes experienciais do professor, pois nas falas apresentadas anteriormente, são enfatizadas as questões da experiência do professor para superar as situações de singularidade da profissão.

Os elementos reificados que estão mais próximos dos conhecimentos das pesquisas em Ensino de Ciências e da Formação de Professores, juntamente com outros já observados na segunda evocação, reforçam as evidências de que a inserção dos acadêmicos no contexto da profissão, mesmo que, no breve período desse primeiro estágio da formação inicial, provoca modificações na percepção da profissão, transformando algumas representações sociais da docência em representações socioprofissionais que, posteriormente, poderão se consolidar em representações profissionais, como defendem Piaser e Ratinaud (2010).

Finalmente, os elementos contrastantes observados foram os grupos semânticos: G – Didática; G – Conhecimento; G – Respeito; e G – Paciência. A seguir, apresentamos algumas falas que representam esses grupos:

- Grupo semântico – Didática:

P11 – OE.2 – Didática eu quis colocar na maneira de interagir, de levar as coisas sempre diferentes e não só aquela mesma aula, eu não sei se já tinha colocado essa palavra. Mas você só vê isso quando está em sala, você ver o quanto importante é você interagir com os alunos e levar coisas novas para você prender a atenção deles, para que ele goste daquela aula e queira aprender na aula.

- Grupo semântico – Conhecimento:

P1 – OE.1 – Porque sem conhecimento, você não dá aula. Tem que saber o que está falando, conhecer o assunto que você vai passar, porque você é a fonte de informação para seus alunos. Então, você tem que ter conhecimento, porque tem coisas que você fala em suas aulas e o aluno leva para vida.

- Grupo semântico – Respeito:

P9 – OE.1 – Porque respeito é a base de tudo, porque se você não tem respeito, você não pode levar nada pra sua vida. Não consegue conversar com o aluno. Não consegue dar a sua disciplina. Você não consegue ouvir eles. Você não consegue fazer nada. Respeito é primordial. Acho que seria mais que educação, mais do que só ter educação, realmente respeitar. Respeitar o tempo de cada um. Respeitar o modo de cada um. Respeito mais abrangente possível.

- Grupo semântico – Paciência:

P1 – OE.3– Tem que ter muita paciência, pelo menos, a minha turma precisava ter muita paciência. O que você está dando em aula tem que chamar atenção. Cobrar você, tem que ter paciência para esperar o ritmo deles. Por exemplo, você acabou de falar uma coisa e eles vão perguntar de novo e você fala dez vezes a mesma coisa e quando você pergunta, ele responde errado.

Em relação à zona de contraste dessa evocação e da descrita anteriormente, verificamos que somente o grupo semântico G – Conhecimento se manteve nesse quadrante. É relevante salientarmos que, nessa terceira evocação, todos os elementos da zona de contraste também foram aqueles mais evocados na representação social. Podemos inferir que a representação social inicial possivelmente foi incorporada novamente por um subgrupo minoritário, que retomou alguns significados da primeira evocação nessa etapa final da pesquisa. Essas inferências a respeito da manutenção da representação social no interior da representação socioprofissional podem ser justificadas pelo fato de as representações socioprofissionais serem uma classe

intermediária entre as representações sociais e as representações profissionais, como apontam Piaser e Ratinaud (2010).

Assim, essa terceira evocação manteve o mesmo significado do núcleo central da segunda evocação, o que indica que não ocorreu a elaboração de uma nova representação. Em outras palavras, a representação socioprofissional elaborada na segunda etapa da pesquisa se manteve após o período da regência, não sendo observada a constituição de uma representação profissional. Entretanto, nessa terceira etapa da pesquisa, observamos algumas modificações nos elementos periféricos, como a incorporação de novos elementos (G – Interação) e o reposicionamento de outros. Também constatamos uma possível retomada da representação social (primeira evocação) como um subgrupo na zona de contraste da última evocação. Esses resultados demonstram o direcionamento para a estabilização da representação socioprofissional e um possível encaminhamento para a elaboração de uma representação profissional.

Portanto, a partir das três evocações, constatamos que a estabilidade da representação social esteve associada ao elemento de maior frequência, que foi também o mais central na representação, e ao baixo valor médio da frequência usada para o corte limite para a elaboração do quadro de Vergès. Essa inferência justifica-se ao considerarmos que a estabilidade de uma representação está associada ao consenso do grupo em relação ao objeto representado. Assim, quanto maior for o consenso, maior será a frequência de evocação e, conseqüentemente, menor será o número de grupos semânticos formados. A primeira evocação, que constituiu uma representação social estável, por não ter sofrido modificações significativas no seu contexto, apresentou o grupo semântico G – Conhecimento como o mais frequente e mais central – $f = 7$ – (Quadro 4), e o número de grupos semânticos formados foi igual a 10.

Já a segunda representação, que consideramos como sendo uma representação socioprofissional, por diferir em relação ao seu núcleo central e, conseqüentemente, em seu significado, foi uma nova representação que estava em processo de estabilização, pois as mudanças no contexto que a modificaram ainda estavam em curso. Podemos inferir que a representação socioprofissional estava em processo de transformação e ainda instável, pois o elemento mais central da representação não foi necessariamente o mais frequente, ou seja, nessa representação, o elemento mais central foi o grupo semântico G – Dedicção com $f = 4$, porém, nos elementos periféricos, observamos o grupo semântico G – Paciência com uma frequência superior – $f = 5$. Já em relação ao número de grupos semânticos formados nessa segunda etapa, foi igual a 13. Portanto, a

modificação do núcleo central, o fato de o elemento mais central não ser necessariamente o mais evocado e o aumento no número de grupos semânticos formados reafirmam que a representação em questão não é social, pois foi pouco expressivo o consenso do grupo nessa etapa da pesquisa.

Na terceira, verificamos a manutenção da representação socioprofissional, pois o núcleo central não apresentou modificações significativas. Podemos inferir que, nessa terceira etapa da pesquisa, tal representação foi mais estável em comparação com a representação socioprofissional obtida na segunda etapa, pois o elemento mais central da representação obteve um acréscimo na frequência – G – Dedicção com $f = 5$. Porém, ainda não se observou o consenso no grupo, pois o grupo semântico G – Persistência da primeira periferia obteve a mesma frequência de evocação que o elemento mais central dessa representação socioprofissional.

Também podemos inferir, em relação às representações analisadas, que foram significativas as modificações na percepção dos sujeitos da pesquisa pela transformação da representação social inicial em representação socioprofissional. Tais modificações foram decorrentes do novo posicionamento social ocupado pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, os acadêmicos saíram da condição de alunos para assumirem a posição de professores (mesmo que temporariamente na categoria de estagiários). As reflexões na disciplina e a prática desenvolvida no decorrer do estágio foram significativas para a práxis docente dos sujeitos e relevantes para a transformação das representações. Defendemos que não é possível a eliminação de todas as representações sociais, porém, como afirmam Piasser e Ratinaud (2010), algumas representações sociais podem se tornar socioprofissionais e/ou profissionais. Assim, cabe aos envolvidos na formação inicial dos futuros docentes identificar as representações sociais e propiciar situações significativas de reflexão crítica para que também sejam elaboradas posteriormente representações profissionais.

5.3. Análise a partir da epistemologia fleckiana

Após apresentarmos as representações (sociais e socioprofissionais) desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado e a prática social da inserção dos acadêmicos no contexto da sala de aula como docentes, discutimos a identidade docente dos sujeitos participantes da pesquisa a partir da epistemologia fleckiana.

Nesse sentido, aprofundamos nossas reflexões a respeito do campo da identidade docente com o auxílio dos elementos e das categorias mapeados na epistemologia fleckiana do conhecimento, proposta no item 2.2. Analisamos, nesta parte dos resultados, os elementos funcionais (estilo de pensamento), elementos estruturais (coletivo de pensamento) e os elementos dinâmicos (tráfego de pensamento) que estiveram presentes no processo identitário dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, utilizamos, na análise das falas dos sujeitos nas entrevistas, a proposta metodológica de Lefèvre e Lefèvre (2005) acerca do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

5.3.1. Elementos funcionais da epistemologia fleckiana na identidade docente

Como apontado anteriormente, buscamos, nas falas dos sujeitos, a coletividade do discurso dos participantes da pesquisa a respeito da identidade docente que influenciou na sua constituição, estabilidade e transformação. A primeira questão que analisamos foi: Quais as características de um bom professor? Esse questionamento, realizado nas três etapas da investigação, proporcionou a compreensão do discurso do sujeito coletivo em relação ao entendimento dos participantes da pesquisa sobre o que eles consideravam relevante para a identificação das características que definem o professor. Após a identificação das expressões-chaves (ECH) e das ideias centrais (IC), foram elaborados os discursos do sujeito coletivo.

Assim, procurou-se identificar, no discurso produzido por essa metodologia de análise, os elementos estruturais da identidade docente (estilos de pensamento), segundo a epistemologia fleckiana.

Em relação à primeira etapa da pesquisa, que ocorreu no início da disciplina de Estágio Supervisionado, obtivemos o quadro com as expressões-chave retiradas de trechos das transcrições literais das falas dos sujeitos ao responderem ao

questionamento apresentado anteriormente e as ideias centrais que sintetizam o sentido das expressões-chave selecionadas, como observamos no quadro a seguir (Quadro 7):

Quadro 7 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na primeira etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. Ser didático, saber conversar com a turma, ter controle da turma, também saber passar o conteúdo de uma forma que da melhor forma que os alunos consigam aprender. Porque não adianta só falar, escrever, (...) você tem que pegar a atenção do aluno. Paciente (...) não é todo mundo que tem essa paciência.	IC. Ser didático (B) IC. Ter controle da turma (A) IC. Ter paciência (A)
P2. Ele tem que ser didático. Se caso ele não domine o conhecimento que ele vai aplicar, ele tem que ir atrás para aplicar da melhor forma possível. Saber o conhecimento que ele está administrando. Saber ter domínio sobre a sala.	IC. Ser didático (B) IC. Saberes específicos da matéria (B) IC. Ter controle da turma (A)
P3. Um bom professor, na minha opinião, ele tem que ser professor que tem uma certa intimidade com o aluno (...), manter uma boa amizade. (...) sentido eu acho que vai de ter uma boa didática, que faz de ter uma boa didática, ter uma mente muito aberta para coisas que podem ser feitas, que na verdade, dentro da sala de aula, tem coisas para serem feitas lá fora, uma aula diferente prática. Só que, às vezes, o professor não tem força de vontade, aí não sai da sala, então, força de vontade. Também é iniciativa. É isso básico, fora conhecimento que ele tem que ter. Acho que vai mais na intimidade com o aluno e da iniciativa e força de vontade.	IC. Socializar com o aluno (B) IC. Ser didático (B) IC. Ser dedicado (A) IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Realizar práticas (B)
P4. Um bom professor ele tem que ser prestativo. Ele tem que ter paciência. (...). Assim, o professor tem que ter essa flexibilidade, ser flexível e eu acho que é isso, estar disposto. (...) Dominar o conteúdo, precisa saber o que ele está passando acima de tudo, é isso.	IC. Ter paciência (A) IC. Saberes específicos da matéria (A)
P5. Um professor bom, pra mim, ele tem que saber fazer a leitura da turma dele, saber transmitir o conhecimento de forma que aquela turma específica vai conseguir entender (...). Tem que saber transmitir o conhecimento, tem que saber lidar com turma, ser responsável, essas coisas.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Saberes experienciais (B) IC. Ser responsável (A)
P6. Um bom professor é corajoso, estar sempre à procura do conhecimento, se atualizar. (...). Ser um pouco amável, porque o professor vai fazer mais coisas que a própria família. Faz ter um caráter. (...).	IC. Ser dedicado (A)
P7. Versatilidade, você ver que o aluno ter o direito de conversar com você e você mudar de forma que ajude ele. (...). Paciência, eu acho que paciência e ser dinâmico. (...). Essa questão do material didático, essas coisas, (...) leva muito material didático. (...).	IC. Lidar com as singularidades da profissão (B) IC. Ter paciência (A) IC. Ter metodologias diversificadas (B)

P8. Amar o que faz, ter paciência, sabedoria na hora de agir e ter muita bagagem. Ter informação para na hora não passar coisa errada (...).	IC. Ter amor (A) IC. Ter paciência (A) IC. Saberes experienciais (B) IC. Saberes específicos da matéria (A)
P9. Primeiro, a paciência. (...). Ele ter diversidade na hora de explicar alguma coisa porque, às vezes, uma pessoa entende de um jeito e, às vezes, não entende de outro. (...) Então, ter essa diversidade na hora de explicar. Na hora de cobrar do aluno, antes e cobrar, na verdade, tentar fazer ele entender o máximo possível aquilo que ele está tentando explicar e não deixar aquela dúvida (...). O modo de tratar o aluno uns dos mais importantes também.	IC. Ter paciência. (A) IC. Ter metodologias diversificadas (B) IC. Socializar com o aluno (B)
P10. Ele não pode desistir do aluno (...) Eu acho que isso é o principal, não desistir e não julgar, o professor tem que entender o contexto da sala de aula, por que o aluno não está prestando atenção (...)	IC. Ser persistente (A) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P11. Eu acho que ele tem que gostar do que faz. Tem que ter educação. Tem que ter uma espontaneidade. Não pode ser uma pessoa, assim (...), que (...) Não tenha medo de ter contato com outra pessoa.	IC. Amor pela profissão (A) IC. Socializar com o aluno (B)
P12. Acho que um bom professor, primeiro de tudo, tem que ter certeza daquilo que ele está falando (...) didática conta muito. Eu acho que o professor tem que ter boas ideias para variar sempre a forma que ele vai ensinar.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Ser didático (B) IC. Ter metodologias diversificadas (B)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A ou B), elaboramos os quadros 8 e 9 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de dois discursos: DSC.1 – A e DSC.1 – B.

Quadro 8 – DSC.1-A - Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor

Expressões-chave	DSC.1 - A
<p>P1. ter controle da turma, também saber passar o conteúdo de uma forma que da melhor forma que os alunos consigam aprender.</p> <p>Paciente (...) não é todo mundo que tem essa paciência.</p> <p>P2. Saber ter domínio sobre a sala.</p> <p>P4. Um bom professor ele tem que ser prestativo. Ele tem que ter paciência.</p> <p>P5. saber transmitir o conhecimento.</p> <p>P8. Amar o que faz,</p> <p>P10. Ele não pode desistir do aluno.</p> <p>P11. Eu acho que ele tem que gostar do que faz.</p> <p>P12. Acho que um bom professor, primeiro de tudo, tem que ter certeza daquilo que ele está falando.</p>	<p><i>“Um bom professor é aquele que tem o domínio do conhecimento para transmitir ao seu aluno. Mas para que isso aconteça, ele tem que ter domínio da sala de aula na hora de passar a matéria. Além disso, o bom professor tem que amar o que faz, pois é uma profissão que precisa de paciência, dedicação, persistência para não desistir”.</i></p>

Quadro 9 – DSC.1-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem

Expressões-chave	DSC.1 - B
P1. Ser didático, P2. Saber o conhecimento que ele está administrando. P3. Um bom professor, na minha opinião, ele tem que ser professor que tem uma certa intimidade com o aluno. (...), manter uma boa amizade. (...) sentido eu acho que vai de ter uma boa didática, que faz de ter uma boa didática, coisas para serem feitas lá fora, uma aula diferente prática. P5. Um professor bom, pra mim, ele tem que saber fazer a leitura da turma dele, P7. Essa questão do material didático, essas coisas, (...) leva muito material didático. (...). P11. Não tenha medo de ter contato com outra pessoa.	<i>“Um bom professor necessita ter uma boa didática e diversas formas de ensinar, como aulas práticas, pois ele está constantemente tendo que lidar com situações diferentes na sala de aula e com distintos modos de aprendizagem. Também conta muito a experiência que esse professor tem para saber agir nessas horas. Além disso, o bom professor não pode ter medo de ter contato com outras pessoas, pois é uma profissão que necessita interagir com o aluno, ou seja, ter uma boa relação com eles”.</i>

Com a análise do DSC nessa primeira etapa da pesquisa, observamos a presença de dois discursos distintos nesse coletivo de pensamento. Utilizando a epistemologia fleckiana, podemos classificar o DSC.1 – A e o DSC.1 – B como estilos de pensamento diferentes, pois partem de concepções distintas sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao estilo de pensamento presente no DSC.1 – A, este se estrutura na ideia central de que o ensino partiria do professor para o aluno de forma unidirecional, ou seja, *“Um bom professor é aquele que tem o domínio do conhecimento para transmitir ao seu aluno (...)”*. Além da concepção de ensino e aprendizagem transmissiva no DSC.1 – A, também observamos características subjetivas atribuídas ao professor, como a dedicação, a paciência e o amor. Assim, o DSC.1 – A é análogo à representação social de transferência de conhecimento, identificada na primeira evocação livre de palavras analisada anteriormente.

Já em relação ao DSC.1 – B, identificamos um estilo de pensamento que considera a dialogicidade do processo de ensino e aprendizagem, que envolveria tanto o professor quanto o aluno em relações de interação social. Também observamos, nesse estilo de pensamento, elementos próximos dos saberes docentes discutidos por Tardif (2002), como os saberes disciplinares (didática, pluralismo metodológico) e os saberes experienciais (experiência profissional). Também podemos destacar, nesse discurso, o reconhecimento das singularidades e incertezas inerentes à profissão docente, como aponta o seguinte trecho do DSC.1 – B: *“(...) pois ele está constantemente tendo que*

lidar com situações diferentes na sala de aula e com distintos modos de aprendizagem”.

Na segunda etapa da pesquisa, que ocorreu após o período de observação e participação nas aulas de Ciências no colégio em que o estágio foi desenvolvido, realizamos o mesmo questionamento (Quais as características de um bom professor?) na segunda entrevista com os sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, obtivemos o seguinte quadro com as expressões-chave retiradas de trechos das transcrições literais das falas e as ideias centrais que sintetizam o sentido das expressões-chave selecionadas (Quadro 10):

Quadro 10 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na segunda etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. Um bom professor tem que amar aquilo que ele faz (...) tem que ter didática, saber passar (...) paciência para poder explicar quando os alunos não entendem (...) gostar do que ele faz porque quando ele gosta, ele demonstra que faz com amor e dedicação (...)	IC. Amor pela profissão (A) IC. Ser didático (B) IC. Ter dedicação (A)
P2. Ele tem que ser adaptativo, ele tem que se adaptar à sala (...)	IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P3. Eu acho que um bom professor tem que ter vontade de estudar. (...) tem que ter dedicação, força de vontade que precisa bastante e a parte do conhecimento bem desenvolvido. (...) seria tanto na parte acadêmica de conceitos científicos quanto na parte de experiência, pois o professor, quanto mais experiente, melhor (...)	IC. Ter dedicação (A) IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Saberes experienciais (B)
P4. (...) Eu acho o seguinte: um bom professor hoje tem que ter, primeiro de tudo, dedicação e determinação naquilo que ele faz, (...) Então, determinação e dedicação primeiro, depois o bom professor tem que ter uma postura correta em sala (...) Tem que ter um foco naquilo e tem que ter uma postura para atingir aquele foco (...). Tem muitos obstáculos. (...) Então, a gente vê que não é tão fácil, que não é só chegar e explicar. (...)	IC. Ter dedicação (A) IC. Ser reconhecido pelo outro como professor (C) IC. É uma profissão difícil B
P5. Ele tem que saber controlar a turma dele, saber se colocar para ganhar a admiração ou respeito dos alunos, alguma coisa que faça eles prestarem atenção. Tem que ser flexível por questão de saber se portar por questões adversas.	IC. Ter domínio da turma (A) IC. Ser reconhecido pelo outro como professor (C) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P6. Ele tem que ter coragem, determinação, responsabilidade.	IC. Ter coragem (A) IC. Ser determinado (A) IC. Ter responsabilidade (A)
P7. Um professor que tem interação com os alunos e paciência (...) tem que ter dinâmica (...) Mas eu acredito que você tem que ter certeza do que está	IC. Socializar com o aluno(B) IC. Ter paciência (A) IC. Lidar com as singularidades da

falando.	profissão (B) IC. Saberes específicos da matéria (A)
P8. Saber se portar em sala de aula, como reagir em situações, porque são diversas, e ter uma postura correta ali. Acho que bastante informação ou estar sempre atualizado porque os alunos sempre perguntam. (...) Porque o professor tem que mostrar rigidez, mas, ao mesmo tempo, ser flexível. Mostrar sua autoridade, mas saber que... não ser amigo, mas saber que o aluno pode contar com o professor, pode ajudar e essas coisas, assim.	IC. Ser reconhecido pelo outro como professor (C) IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B) IC. Socializar com o aluno (B)
P9. (...) proximidade com a turma (...) e lidar melhor com a sala. (...) saber como talvez lidar com os alunos, saber o que eles precisam meio o que está faltando, é mais ou menos isso.	IC. Socializar com o aluno (B)
P10. Eu acho que é igual ao que você falou em uma das aulas, que ele não pode desistir do aluno porque (...) Eu acho que isso é o principal, não desistir e não julgar, o professor tem que entender o contexto da sala de aula, por que o aluno não está prestando atenção (...)	IC. Ser persistente (A) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P11. Primeiramente, o professor tem que interagir com o aluno para ele conhecer melhor cada aluno e ter autonomia na sala, ser bem dinâmico e não passar só no quadro, ter uma dinâmica para prender a atenção dos alunos. (...)	IC. Socializar com o aluno (B) IC. Ter autonomia (B) IC. Ter metodologias diferenciadas (B)
P12 (...) Domínio de conteúdo e agora eu tenho certeza disso (...) o bom professor tem saber se relacionar com um aluno e saber o que cada um precisa e na hora que o aluno não precisa, porque você não vai tratar todos da mesma forma (...)	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Socializar com o aluno (B)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A, B ou C), elaboramos os quadros 11, 12 e 13 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de três discursos: DSC.2 – A; DSC.2 – B e DSC.2 – C.

Quadro 11 – DSC.2.-A - Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor

Expressões-chave	DSC.2 - A
P1. Um bom professor tem que amar aquilo que ele faz (...) gostar do que ele faz, porque quando ele gosta, ele demonstra que faz com amor e dedicação. P3. Eu acho que um bom professor tem que ter vontade de estudar. (...) tem que ter dedicação, força de vontade que precisa bastante e a parte do conhecimento bem desenvolvido. (...) P4. (...) Eu acho o seguinte: um bom professor hoje tem que ter, (...) dedicação e determinação naquilo que ele faz (...) P5. Ele tem que saber controlar a turma dele (...) P6. Ele tem que ter coragem, determinação, responsabilidade. P7. (...) paciência (...) Mas eu acredito que você tem que ter certeza do que está falando.	<i>Um bom professor tem que amar o que faz, pois é uma profissão que precisa gostar do que faz, ter dedicação e sempre estudar. Além disso, ele tem que ter paciência e conhecimento da matéria que vai passar, mas, para isso, ele tem que saber controlar a turma.</i>

Quadro 12 – DSC.2-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem

Expressões-chave	DSC.2 - B
P1. (...) tem que ter didática, saber passar. P2. Ele tem que ser adaptativo, ele tem que se adaptar à sala (...) P3. (...) seria tanto na parte acadêmica de conceitos científicos quanto na parte de experiência, pois o professor, quanto mais experiente, melhor (...) P5. Tem que ser flexível por questão de saber se portar por questões adversas. P7. Um professor que tem interação com os alunos (...) tem que ter dinâmica. P8. (...) saber que o aluno pode contar com o professor, pode ajudar e essas coisas, assim. P9. (...) proximidade com a turma (...) e lidar melhor com a sala. (...) saber como talvez lidar com os alunos, saber o que eles precisam meio o que está faltando, é mais ou menos isso. P11. (...) não passar só no quadro, ter uma dinâmica para prender a atenção dos alunos. (...) P4. (...). Tem muitos obstáculos. (...) Então a gente vê que não é tão fácil, que não é só chegar e explicar. (...)	<i>Um bom professor tem que ter uma boa didática e ter várias formas de ensinar, além da aula no quadro, para prender a atenção dos alunos. Como a sala de aula e os alunos são sempre diferentes, o professor precisa se adaptar e ser flexível nas situações adversas que não estavam planejadas. Além disso, o professor tem que saber interagir e ter proximidade com a sua turma para compreender as necessidades de cada aluno. Para isso, é muito importante também a experiência acumulada desse professor ao longo dos anos. Assim, ser professor não é uma profissão fácil, porque não basta só ter o conhecimento para explicar, existem vários outros obstáculos para serem superados.</i>

Quadro 13 – DSC.2-C – Elementos identitários de reconhecimento pelo outro

Expressões-chave	DSC.2 - C
P4. (...) o bom professor tem que ter uma postura correta em sala (...) P5. (...) saber se colocar para ganhar a admiração ou respeito dos alunos, alguma coisa que faça eles prestarem atenção. P8. Saber se portar em sala de aula, como reagir em situações, porque são diversas, e ter uma postura correta ali.	<i>Um bom professor tem que ter uma postura de professor em sala de aula, ou seja, saber se impor para que ele seja respeitado e admirado pelos seus alunos.</i>

Nessa segunda etapa da pesquisa, identificamos a presença de três discursos distintos nesse coletivo de pensamento: DSC.2 – A, DSC.2 – B e DSC.2 – C.

Em relação aos estilos de pensamento identificados no DSC.2 – A e no DSC.2 – B, eles foram equivalentes ao DSC.1 – A e ao DSC.1 – B, apresentados anteriormente. Esses dois discursos ainda mantiveram, respectivamente, as ideias centrais dos estilos de pensamento de transmissão do conhecimento e de dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Já em relação ao DSC.2 – C, observamos um novo estilo de pensamento que passou a considerar elementos identitários de reconhecimento pelo outro na caracterização da profissão docente. Nesse novo discurso do coletivo de pensamento, o

docente tem que “*ter uma postura de professor em sala de aula, ou seja, saber se impor para que ele seja respeitado e admirado pelos seus alunos*”. Tal trecho do discurso do sujeito coletivo pode inferir a transição da posição social de alunos para docentes pelo reconhecimento ao endogrupo (professor) e pela diferenciação do exogrupo (aluno), ou seja, para que alguém seja identificado como professor, deve haver o reconhecimento do outro (aluno). Ao triangularmos esse DSC.2 – C com a análise da segunda evocação livre de palavras apresentada anteriormente (subitem 5.2.2), que apontou para uma representação socioprofissional, reforça-se a indicação da transição dos papéis sociais ocupados pelos sujeitos e a interferência desse fator na percepção da docência sob outros aspectos, anteriormente não identificáveis.

Na terceira etapa da pesquisa, que ocorreu após o período de regência do estágio, realizamos novamente o questionamento: Quais as características de um bom professor? Obtivemos o seguinte quadro com as expressões-chave retiradas de trechos das transcrições literais das falas e as ideias centrais que sintetizam o sentido das expressões-chave selecionadas (Quadro 14):

Quadro 14 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 1 na terceira etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. (...) tem que ter o conhecimento para passar para o aluno, tem que ter paciência, amor pelo que ele faz também e ter didática para prender o aluno.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Ter paciência (A) IC. Ter amor pela profissão (A) IC. Ser didático (B)
P2. Didático e, acima de tudo, ganhar o respeito da sala, também ser flexível.	IC. Ser didático (B) IC. Ser reconhecido pelo outro como professor (C) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P3. Conhecimento aliado à didática, paciência, personalidade na prática docente. Ser professor impessoal, com pouca intimidade com os alunos, eu acho que não é bom.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Ser didático (B) IC. Socializar com o aluno (B)
P4. Um bom professor hoje tem que ter o conteúdo, tem que se dedicar, ser dedicado. Porque não basta formar e falar que agora vai ser professor, a gente tem que estar sempre estudando. Eu acho que o professor hoje em dia também tem que ser flexível. Tem que ter a questão do bom senso.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Ser determinado (A) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P5. Um professor bom tem que saber o que está passando para os alunos. (...). Para ele ser um bom professor, seria interessante ele interagir com a turma, gerar um ambiente favorável, tanto para os alunos quanto para ele ter uma harmonia na sala de aula (...). Ele tem que conseguir lidar com coisas que ele não estava preparado para aquilo, acontecer	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Socializar com o aluno (B) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)

algo diferente do que ele planejou e ele.	
P6. Domínio do conteúdo, flexibilidade em sala de aula, perseverança (...) Professor tem que perseverar. Tem dias que você está bem. Tem dias que a turma está atípica então juntando com a flexibilidade também e o domínio de conteúdo.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Lidar com as singularidades da profissão (B) IC. Ser persistente (A)
P7. Um professor que sabe antes de querer só passar o conhecimento, saber o que os alunos pensam sobre aquilo (...) que saiba respeitar os alunos e que faça aquilo com amor (...) um professor dedicado que leve aulas diferentes, tente conquistar os seus alunos pela forma da aula e não pelo condicionamento dos alunos (...) e ter paciência também.	IC. Considera o aluno no processo de ensino-aprendizagem (B) IC. Ter amor na profissão (A) IC. Ter metodologias diferenciadas (B) IC. Ter paciência (A)
P8. O professor tem que saber se portar na sala de aula. E, acima de tudo, passar seu conhecimento para os alunos. Não só cumprir aquilo que ele tem que fazer, estar sempre atualizado, informado para passar o máximo de conhecimento aos alunos.	IC. Ser reconhecido pelo outro como professor (C)
P9. Primeiro, precisa ser um professor abrangente. Ele tem que conversar com toda a turma. (...) Ele tem que saber conversar com cada tipo de aluno. Isso é uma das características e tem que ter respeito entre professor e aluno, não importa se o aluno desrespeitar o professor, o professor não pode desrespeitar o aluno. (...). Ele precisa ser bem tolerante (...)	IC. Socializar com o aluno (B) IC. Respeitar (A) IC. Saberes específicos da matéria (A)
P10. O professor tem que entender a necessidade do aluno, aquela turma específica, entender as dificuldades e saber lidar com isso e, dessa forma, conseguir melhorar essa turma, melhorar o desenvolvimento de cada aluno (...)	IC. Lidar com as singularidades da profissão (B)
P11. Primeiramente, o professor tem que saber interagir com a turma, ter um conhecimento atualizado das coisas e buscar interagir para ter um bom desenvolvimento na aula.	IC. Socializar com o aluno (B) IC. Saberes específicos da matéria (A)
P12. (...) o professor tem que ter conhecimento (...) daquilo que ele vai transmitir para os alunos, tem que instigar os alunos e ter uma troca, não só falar, tem que deixar os alunos falarem e opinar, responsabilidade também.	IC. Saberes específicos da matéria (A) IC. Considera o aluno no processo de ensino-aprendizagem (B) IC. Ser responsável (A)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A, B ou C), elaboramos os quadros 15, 16 e 17 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de três discursos: DSC.3 – A; DSC.3 – B e DSC.3 – C.

Quadro 15 – DSC.3-A – Representação social do ensino e da aprendizagem de forma transmissiva e características pessoais subjetivas do professor

Expressões-chave	DSC.3 - A
<p>P1. (...) tem que ter o conhecimento para passar para o aluno, tem que ter paciência, amor pelo que ele faz também.</p> <p>P3. Conhecimento aliado à didática, paciência.</p> <p>P4. Um bom professor hoje tem que ter o conteúdo, tem que se dedicar, ser dedicado.</p> <p>P6. (...) Professor tem que perseverar (...) Porque você está transmitindo conhecimento.</p> <p>P7. (...) um professor dedicado (...) e ter paciência também.</p> <p>P12. (...) responsabilidade também.</p>	<p><i>O bom professor tem que ter o conhecimento para transmiti-lo para seu aluno. Para isso, o professor deve ser paciente, dedicado, persistente e responsável.</i></p>

Quadro 16 – DSC.3-B – Visão dialógica do ensino e da aprendizagem

Expressões-chave	DSC.3 - B
<p>P1. (...) e ter didática para prender o aluno (...) Didático (...) ser flexível.</p> <p>P3. (...) personalidade na prática docente. Ser professor impessoal, com pouca intimidade com os alunos, eu acho que não é bom.</p> <p>P4. Eu acho que o professor hoje em dia também tem que ser flexível. Tem que ter a questão do bom senso.</p> <p>P5. (...) seria interessante ele interagir com a turma (...). Ele tem que conseguir lidar com coisas que ele não estava preparado para aquilo, acontecer algo diferente do que ele planejou e ele.</p> <p>P6. (...) você não está fazendo qualquer coisa, você está formando pessoas com opinião.</p> <p>P7. Um professor que sabe antes de querer só passar o conhecimento, saber o que os alunos pensam sobre aquilo (...) Que leve aulas diferentes, tente conquistar os seus alunos pela forma da aula e não pelo condicionamento dos alunos.</p> <p>P9. Primeiro, precisa ser um professor abrangente. Ele tem que conversar com toda a turma. (...)</p> <p>P10. O professor tem que entender a necessidade do aluno, aquela turma específica, entender as dificuldades e saber lidar com isso.</p> <p>P12. (...) tem que instigar os alunos e ter uma troca, não só falar, tem que deixar os alunos falarem e opinar.</p>	<p><i>Um bom professor deve ser didático e ter diversas formas para ensinar. Nesse sentido, ele tem que ser flexível para lidar com os diferentes tipos de alunos e de turmas, tendo que se adaptar nessas situações, ou seja, ter bom senso e experiência para tomar a melhor atitude que, muitas vezes, é diferente do que ele havia planejado. Um bom professor também deve considerar aquilo que os alunos já sabem e interagir com eles, pois isso faz parte do desenvolvimento da experiência que falei anteriormente. O professor não pode só transmitir o conteúdo, ele tem que conhecer e interagir com seu aluno, pois está lidando com pessoas e formando futuros cidadãos com opinião.</i></p>

Quadro 17 – DSC.3-C – Elementos identitários de reconhecimento pelo outro

Expressões-chave	DSC.3 - C
<p>P2. (...) ganhar o respeito da sala.</p> <p>P8. O professor tem que saber se portar na sala de aula.</p>	<p><i>Um bom professor tem que ser reconhecido como tal dentro da sala de aula pelos alunos. Então, ele tem que saber se portar como um professor para que os alunos tenham respeito por ele.</i></p>

Nessa terceira etapa da pesquisa, identificamos a presença de três discursos distintos nesse coletivo de pensamento, DSC.3 – A, DSC.3 – B e DSC.3 – C, que foram

semelhantes aos dois discursos da segunda etapa da pesquisa, apresentados anteriormente.

Também identificamos, no DSC.3 – B, a relevância conferida aos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, como foi observado no trecho: “*Um bom professor também deve considerar aquilo que os alunos já sabem (...)*”. Esse excerto aponta para a diferenciação do estilo de pensamento com uma aparente aproximação entre a relação do professor e as concepções prévias dos alunos e sua relevância para a prática docente.

A manutenção e ampliação dos estilos de pensamento do grupo investigado, juntamente com as análises da terceira evocação livre de palavras, que também indicaram a conservação da representação socioprofissional, reafirmam os indicativos de que os sujeitos participantes da pesquisa desenvolveram uma identidade docente ao incorporarem, em seu discurso e em suas representações, alguns elementos reificados das pesquisas da área de ensino para conferirem significado à prática docente e ao reconhecimento da pertença identitária ao grupo de professores (endogrupo).

É relevante salientarmos que, na gênese do processo identitário, os elementos reificados da docência foram elaborados sem a eliminação das representações sociais. Constatamos que elas permanecem e podem ser ressignificadas em representações socioprofissionais ao modificarem seu núcleo central com elementos derivados da vivência no contexto social da profissão e pelas reflexões desenvolvidas nas disciplinas do curso de formação inicial.

Assim, no processo identitário, não são nítidas as fronteiras entre os saberes reificados e as representações sociais dos sujeitos no discurso do sujeito coletivo, pois as representações socioprofissionais são aparentemente a interposição dessa dualidade.

Esse processo de manutenção ou ressignificação para a conservação dos significados dos estilos de pensamento presentes nos discursos compõem o que Fleck (2010) denomina harmonia de ilusões, que procura estabilizar e dar coerência ao pensamento vigente ao deixar desapercibidas as contradições. Mesmo o discurso do sujeito coletivo apresentando elementos consensuais das representações sociais e reificados das pesquisas sobre a formação de professores, eles se adaptam para a manutenção da harmonia das ilusões. Podemos observar essa ressignificação na fala de P7, na terceira entrevista, ao incorporar elementos reificados (concepções prévias) ao discurso que tem como ideia central os elementos consensuais (transmissão de conhecimento):

P7. E3. Um professor que sabe antes de querer só passar o conhecimento, saber o que os alunos pensam sobre aquilo, sobre o conceito que você vai dar no assunto da aula. Primeiramente isso, a interação, depois um professor que saiba respeitar os alunos e que faça aquilo com amor porque isso facilita as coisas e um professor dedicado que leve aulas diferentes, tente conquistar os seus alunos pela forma da aula e não pelo condicionamento dos alunos, como deixar ou não ir no banheiro. Com comportamento não é fácil isso, mas é o que a gente tem que buscar e ter paciência também (grifo nosso).

Além da harmonia de ilusões, temos também a coerção de pensamento como elemento que tem a função de manter o estilo de pensamento vigente no coletivo. Em relação à coerção de pensamento, observamos distintas forças, pois cada um dos estilos de pensamento presentes no DSC. (1, 2 e 3) – A e no DSC. (1, 2 e 3) – B tem concepções diferentes de ensino e de aprendizagem. Essa diferença poderia caracterizar a existência de dois coletivos de pensamento, discutidos no subtópico seguinte.

5.3.2. Elementos estruturais da epistemologia fleckiana na identidade docente

Como observamos anteriormente, com a análise do discurso do sujeito coletivo, os estilos de pensamento presentes, nos três momentos da pesquisa, apontaram para a percepção do papel do ensino e da aprendizagem e da identificação pelo outro como elementos constituintes da identidade docente dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, os elementos que consideramos como estruturais na epistemologia fleckiana seriam os coletivos de pensamento, que poderiam ser momentâneos ou estáveis. No caso dos sujeitos participantes da pesquisa, eles configuraram um coletivo momentâneo de pensamento, devido à transitoriedade do grupo na disciplina de estágio.

Nesse contexto, ao questionarmos os sujeitos nas três entrevistas a respeito do que seria necessário para formar os professores, também observamos discursos distintos em relação à formação inicial. Ao organizarmos as falas das respostas do questionamento anterior, na primeira entrevista, em expressões-chave e ideias centrais, obtivemos o seguinte quadro (Quadro 18):

Quadro 18 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na primeira etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. Interesse do futuro professor em aprender tudo isso e querer melhorar. Eu acho também que as aulas do estágio são uma boa experiência. (...). Acho que o estágio vai ser uma boa experiência para a gente ter a noção de tempo e da turma.	IC. Experiência no Estágio (A)
P2. Eu acho necessário ele ter a prática no estágio, algumas matérias de licenciatura são muito importantes para formação do professor (...) Por exemplo, a didática que (...) Políticas públicas (...) matéria de estágio agora que vai ser importante e instrumentação também.	IC. Experiência no Estágio (A) IC. Formação em disciplinas pedagógicas (B)
P4. Eu acho que pra formação aqui na nossa universidade (...) na questão da formação do professor, é necessário ter a parte teórica da coisa e você tentar assimilar aquilo mesmo de verdade e depois a prática, que são os estágios (...). Então, acho que precisa mesmo essa parte teórica porque dá, a gente lê bastante, então dá bastante norteamento para o indivíduo que quer isso. (...)	IC. Formação inicial teórica (B) IC. Experiência no Estágio (A)
P5. Eu acho que a primeira coisa tem que ser a experiência. (...) Eu acho que é mais experiência dele conseguir ajeitar as coisas. (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P7. Tem que buscar saber, buscar aprender. (...)	IC. Formação inicial (B)
P8. (...). Então, quando você se forma, tem que ter conhecimento, tem que ter disciplina, aprender a ter disciplina. Tem que aprender uma metodologia e interpretar, sentir como cada criança, adolescente são, senão, você não vai longe. (...)	IC. Formação inicial teórica (B)
P9. Estudar, aprimorar, fazer uma autorreflexão. Basicamente isso.	IC. Formação inicial teórica (B) IC. Ser reflexivo (B)
P11 Bom, o estágio, com certeza, é muito importante e necessário. Muito estudo. Muita dedicação da pessoa, né. Acho que é isso.	IC. Experiência no Estágio (A)
P12 tem as disciplinas para isso, por exemplo, a didática que eu tive ano passado e políticas públicas.	IC. Formação em disciplinas pedagógicas (B)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A ou B), elaboramos os quadros 19 e 20 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de dois discursos: DSC.4 – A e DSC.4 – B.

Quadro 19 – DSC.4-A – Experiência no Estágio

Expressões-chave	DSC.4 - A
P2. Eu acho necessário ele ter a prática no estágio, P4. (...) a prática, que são os estágios, as coisas. P5. Eu acho que a primeira coisa tem que ser a experiência (...) Eu acho que é mais experiência dele conseguir ajeitar as coisas. (...) P11 Bom, o estágio, com certeza, é muito importante e necessário. (...)	<i>Para formar um bom professor, é necessária a prática realizada no estágio para ter experiência em sala de aula.</i>

Quadro 20 – DSC.4-B – Formação inicial

Expressões-chave	DSC.4 - B
<p>P2. (...) matérias de licenciatura são muito importantes para formação do professor (...) Por exemplo, a didática que (...) Políticas públicas (...) matéria de estágio agora que vai ser importante e instrumentação também.</p> <p>P4. Eu acho que pra formação aqui na nossa universidade (...)</p> <p>P7. Tem que buscar saber, buscar aprender (...)</p> <p>P8. (...) Então, quando você se forma, tem que ter conhecimento, tem que ter disciplina, aprender a ter disciplina. Tem que aprender uma metodologia e interpretar, sentir como cada criança, adolescente são, senão, você não vai longe. (...)</p> <p>P9. Estudar, aprimorar, fazer uma autorreflexão. Basicamente isso.</p>	<p><i>Para formar um bom professor, é necessária uma boa formação inicial, como matérias voltadas para a licenciatura. Por exemplo, didática, políticas públicas, instrumentação, estágios etc. Além disso, é preciso que seja feita uma autorreflexão nessa formação.</i></p>

Em relação aos discursos apresentados nos quadros 19 e 20, identificamos discursos distintos em relação à teoria e à prática para a formação de professores em que DSC.4 – A enfatiza a prática e a experiência proporcionada pelo estágio e DSC.4 – B, os aspectos do curso em relação às disciplinas pedagógicas da licenciatura. Também é necessário salientarmos que, mesmo apresentando elementos referentes à teoria e à prática, algumas falas não tiveram sentidos dependentes, ou seja, foram descritas como momentos independentes na formação.

Na entrevista posterior, organizamos as seguintes expressões-chave e as respectivas ideias centrais, organizadas no quadro 21:

Quadro 21 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na segunda etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. (...) as aulas que você dá, que demonstra leis da escola, como se observa. Tem que ter essa aula e (...), tem que ter a teoria, tem que ter a prática e tem que gostar. (...).	IC. Formação inicial teórica (B) IC. Experiência no Estágio (A)
P2. Acho que ele tem que ter mais experiência em sala de aula (...), porque se você prender muito na teoria, chega na prática você vê totalmente diferente (...)	IC. Práxis (C)
P3. (...) acho que um bom professor, para formar ele, tem que mudar a grade. Pelo menos aqui para gente, tem que ter uma grade voltada para licenciatura. (...)	IC. Formação inicial para a licenciatura (B)
P4. (...) eu vejo que a teoria é muito importante (...) formação de professor, porque eu acho muito interessante. Essa questão de passar linhagens diferentes de dar aula, modos diferentes, CTS, por investigação. (...).	IC. Formação inicial para a licenciatura (B)
P5. Ensino que provém de aulas teóricas ou aulas práticas. (...). A formação de professor envolve bastante essa parte de você dar a prática. (...)	IC. Experiência no Estágio (A) IC. Formação inicial teórica (B)

P6. (...) Eu acho que a gente tem que ter um contato maior com os professores para a gente ter uma experiência (...). A gente, não sei como, ter uma ligação com sala de aula, porque não é só ensinar (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P7. Talvez a experiência diante de tudo que a gente estudou é importante a gente ter um embasamento teórico. Saber autores que explicam como formas de achar melhor conteúdo, a forma de trabalhar um conteúdo. (...)	IC. Práxis (C)
P8. (...) suas aulas, porque ela traz isso, é uma coisa diferente. Porque, com certeza, os professores formados hoje em dia não tiveram a mesma formação. Porque parece que está trazendo coisa nova e senso de crítico, de pensar na ciência e é uma coisa bem reflexiva e muda bastante coisa se você começa a pensar (...)	IC. Formação inicial para a licenciatura (B) IC. Formação reflexiva e crítica (B)
P9. Prática. (...). Porque, sem a prática, não adianta a gente estudar aqui na teoria e não ter a prática de dar aula e ver como que é, e cada turma é diferente também. (...)	IC. Práxis (C)
P10. Eu acho que entra muita coisa, eu acho que entrou muita leitura sobre toda essa parte de licenciatura como entra a vivência também e a experiência (...)	IC. Práxis (C)
P11. (...) não sei se é a experiência, com o tempo você vai se formando porque pode ter professores que pode passar muito tempo e não mudarem (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P12. (...) experiência que é o que estamos tendo agora. Porque você só vai saber agir em cada situação quando você estar lá (...) ir aprendendo em cada matéria, como estágio, didática. (...)	IC. Práxis (C)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A, B ou C), elaboramos os quadros 22, 23 e 24 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de três discursos: DSC.5 – A, DSC.5 – B e DSC.5 – C.

Quadro 22 – DSC.5-A – Experiência no Estágio

Expressões-chave	DSC.5 - A
P1. (...) tem que ter a teoria, P5. ou aulas práticas. (...). A formação de professor envolve bastante essa parte de você dar a prática. (...) P6. (...) Eu acho que a gente tem que ter um contato maior com os professores para a gente ter uma experiência (...).	<i>Para formar um bom professor, é necessária a prática realizada no estágio para ter experiência em sala de aula.</i>

Quadro 23 – DSC.5-B – Formação inicial

Expressões-chave	DSC.5 - B
<p>P1. (...) as aulas que você dá, que demonstra leis da escola, como se observa. Tem que ter essa aula e (...) tem que ter a teoria.</p> <p>P3. (...) acho que um bom professor, para formar ele, tem que mudar a grade. Pelo menos aqui para gente, tem que ter uma grade voltada para licenciatura. (...)</p> <p>P4. (...) eu vejo que a teoria é muito importante (...) formação de professor, porque eu acho muito interessante. Essa questão de passar linhagens diferentes de dar aula, modos diferentes, CTS, por investigação. (...).</p> <p>P8. (...) suas aulas, porque ela traz isso, é uma coisa diferente. Porque, com certeza, os professores formados hoje em dia não tiveram a mesma formação. Porque parece que está trazendo coisa nova e senso de crítico, de pensar na ciência e é uma coisa bem reflexiva e muda bastante coisa se você começa a pensar (...)</p>	<p><i>Para formar um bom professor, é necessária uma boa formação inicial, como matérias voltadas para a licenciatura. Por exemplo, didática, políticas públicas, instrumentação, estágios etc. Além disso, é preciso que seja feita uma autorreflexão nessa formação.</i></p>

Quadro 24 – DSC.5-C – Práxis docente

Expressões-chave	DSC.5 - C
<p>P2. Acho que ele tem que ter mais experiência em sala de aula, (...) porque se você prender muito na teoria, chega na prática você vê totalmente diferente (...)</p> <p>P7. Talvez a experiência diante de tudo que a gente estudou é importante a gente ter um embasamento teórico. Saber autores que explicam como formas de achar melhor conteúdo, a forma de trabalhar um conteúdo. (...)</p> <p>P9. Prática. (...). Porque, sem a prática, não adianta a gente estudar aqui na teoria e não ter a prática de dar aula e ver como que é, e cada turma é diferente também. (...)</p> <p>P10. Eu acho que entra muita coisa, eu acho que entrou muita leitura sobre toda essa parte de licenciatura como entra a vivência também e a experiência (...)</p> <p>P12 (...) experiência que é o que estamos tendo agora. Porque você só vai saber agir em cada situação quando você estar lá (...) ir aprendendo em cada matéria, como estágio, didática. (...).</p>	<p><i>Para formar um bom professor, é necessária a experiência em sala de aula, mas também o embasamento da formação teórica para poder confrontar uma com a outra. Nem sempre a teoria será igual na prática, pois cada situação e cada turma são diferentes.</i></p>

Em relação aos discursos observados nos quadros 22 e 23, estes foram semelhantes ao DSC. 4 – A e ao DSC.4 – B da entrevista anterior, respectivamente, nos quais a teoria e a prática são percebidas separadamente pelos sujeitos.

Já o DSC.5 – C – “*Para formar um bom professor, é necessária a experiência em sala de aula, mas também o embasamento da formação teórica para poder confrontar uma com a outra. Nem sempre a teoria será igual na prática, pois cada situação e cada turma são diferentes*” – apresenta uma concepção diferenciada, em que ocorre a aproximação entre a teoria discutida na formação inicial e o contexto das singularidades vivenciadas na sala de aula. O DSC.5 – C apresenta indicativos de que

tanto a teoria quanto a prática são necessárias concomitantemente no processo de reflexão sobre a práxis docente, pois como afirmam Pimenta e Lima (2004), o estágio é

(...) uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação (...) (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 7).

Essa ampliação no discurso dos sujeitos pode ser inferida pelas mudanças proporcionadas pelo contexto do curso, pelas discussões e pesquisas⁹ realizadas durante a disciplina de estágio e a pertença dos sujeitos ao novo grupo social (professores). Tais modificações reforçam as evidências da transição tanto das representações da docência quanto da aproximação dos saberes reificados das pesquisas e a formulação de um novo estilo de pensamento no processo da constituição da identidade docente.

Já na terceira entrevista, ao repetirmos a mesma questão em relação à formação inicial, obtivemos as seguintes expressões-chave e as respectivas ideias centrais, organizadas no quadro 25:

Quadro 25 – Expressões-chave e ideias centrais das respostas da questão 2 na terceira etapa da pesquisa

Expressões-chave	Ideia central
P1. Eu creio que as aulas de Estágios são muito necessárias para formar um bom professor. Porque na teoria é uma coisa e na prática é outra. (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P2. Ter mais experiência em sala de aula e acho que o professor tem que ter contato desde o começo da faculdade, desde o primeiro ano. (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P3. Uma mudança no currículo seria interessante (...) Mais oportunidade de acesso à sala de aula, de atuação em sala de aula. (...) Nunca parar de estudar, um professor aliando sabedoria e conhecimento.	IC. Experiência no Estágio (A)
P4. (...) falta um pouco mais de estágio (...) Eu acho que tem que ter mais contato com o que é a escola, não só nas duas matérias de estágio. (...)	IC. Experiência no Estágio (A)
P5. (...). Pra formar esse bom professor, é o que a gente está tendo com você, as suas aulas, amostras do que é bom, do que é ruim, você julgar o nosso conhecimento anterior e entrar nessa matéria agora. Fazer a gente vivenciar. (...).	IC. Práxis (C)
P6. Para formar um bom professor dentro do curso de licenciatura na própria disciplina de estágio, tentar organizar os períodos de observação e Regência. (...)	IC. Experiência no Estágio (A)

⁹ Um dos componentes avaliativos da disciplina de estágio supervisionado foi a elaboração de um artigo de relato de experiência sobre alguma atividade vivenciada pelo acadêmico com a reflexão crítica, embasando as discussões com uma fundamentação teórica nas pesquisas da área de Ensino.

P7. (...) lendo quem já teve experiência nisso, compartilhando experiências de professores, igual esses textos que a gente leu, que dão embasamento para a gente saber o que aconteceu em tal hora e saber como agir de tal forma que deu certo (...) para cada um, a cada hora, porque nem sempre é igual e tem que mudar.	IC. Práxis (C)
P8. (...) a gente reflete bastante isso nas suas aulas (...) é necessário essa formação para criticar, pensar, refletir que os alunos estão fazendo assim e não de outra forma, tentar abordar de outra maneira (...)	IC. Práxis e reflexão crítica (C)
P9. (...) Porque não sei se tem uma disciplina que ensine isso, mas acho que a própria prática do professor dentro da sala, ele tentar se melhorar. (...)	IC. Experiência na prática docente (A)
P10. (...) quanto mais prática melhor, independentemente de você ir dar aula ou só observar, mas entrar em diferentes anos e os conteúdos em diferentes momentos (...) eu vejo bastante a parte da prática e também da leitura da discussão de como foi a experiência de cada um para abrir, avisar um pouco.	IC. Práxis (C)
P11. O professor nunca deixar de estudar, às vezes até perguntar para turma o quanto ele deve melhorar (...)	IC. Formação inicial teórica (B)
P12. Além do que, ele passa estudando para ser um bom professor, a preparação dele, também o caráter. O professor tem que ter paciência para lidar com a sala de aula.	IC. Formação inicial teórica (B)

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A, B ou C), elaboramos os quadros 26, 27 e 28 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de três discursos: DSC.6 – A, DSC.6 – B e DSC.6 – C.

Quadro 26 – DSC.6 – A - Experiência prática

Expressões-chave	DSC.6 - A
P2. Ter mais experiência em sala de aula e acho que o professor tem que ter contato desde o começo da faculdade, desde o primeiro ano. (...) P3. Mais oportunidade de acesso à sala de aula, de atuação em sala de aula. (...) P4. (...) falta um pouco mais de estágio (...) Eu acho que tem que ter mais contato com o que é a escola, não só nas duas matérias de estágio. (...)	<i>Para formar um bom professor, é necessário mais prática no estágio para ter experiência em sala de aula.</i>

Quadro 27 – DSC.6 – B - Formação inicial

Expressões-chave	DSC.6 - B
P11. O professor nunca deixar de estudar, às vezes até perguntar para turma o quanto ele deve melhorar (...) P12. Além do que, ele passa estudando para ser um bom professor, a preparação dele, também o caráter. O professor tem que ter paciência para lidar com a sala de aula.	<i>Para formar um bom professor, é necessário que ele sempre esteja estudando para sua melhoria pessoal.</i>

Quadro 28 – DSC.6 - C - Práxis docente

Expressões-chave	DSC.6 - C
<p>P5. (...) Pra formar esse bom professor, é o que a gente está tendo com você, as suas aulas, amostras do que é bom, do que é ruim, você julgar o nosso conhecimento anterior e entrar nessa matéria agora. Fazer a gente vivenciar. (...).</p> <p>P7. (...) lendo quem já teve experiência nisso, compartilhando experiências de professores, igual esses textos que a gente leu, que dão embasamento para a gente saber o que aconteceu em tal hora e saber como agir de tal forma que deu certo (...) para cada um, a cada hora, porque nem sempre é igual e tem que mudar.</p>	<p><i>Para formar um bom professor, é necessária a experiência em sala de aula, mas também o embasamento da formação teórica para poder confrontar uma com a outra. Nem sempre a teoria será igual na prática, pois cada situação e cada turma são diferentes.</i></p>

Os DSC.6 (A, B e C) apresentaram os mesmos significados dos DSC.5 (A, B e C) da segunda entrevista, pois observamos a manutenção do discurso, apenas com algumas variações nas respostas.

Assim, os discursos obtidos nesse questionamento, a respeito da formação inicial, comparados com as representações (sociais e socioprofissionais) apresentadas no subtópico 5.1 e os estilos de pensamento a respeito do papel do professor no ensino (transmissão e dialogicidade do conhecimento), apontam para a existência de dois coletivos momentâneos de pensamentos no grupo investigado.

O primeiro coletivo de pensamento pode ser caracterizado como o subgrupo A, que apresenta o estilo de pensamento que distingue a docência de forma unidirecional, na qual o professor teria o papel de “transmitir” o conhecimento para o aluno. Esse estilo de pensamento fundamenta-se na representação social da docência como uma profissão em que basta ter conhecimento da matéria e uma boa didática para a ação docente. Nesse contexto, observamos os discursos a respeito da formação, fundamentados na dicotomia entre a teoria e a prática. Também podemos inferir que esse coletivo de pensamento elabora sua percepção da docência a partir do pertencimento ao grupo de alunos (exogrupo), ou seja, são representações e um estilo de pensamento específico, que é produzido a partir da visão dos alunos de seus professores ao longo de sua história de vida e do que é compartilhado pelo imaginário da sociedade.

Já o segundo coletivo de pensamento pode ser caracterizado pelo subgrupo B, que apresenta o estilo de pensamento com alguns elementos que distinguem o ensino e a aprendizagem de forma dialógica, nos quais tanto o professor quanto o aluno teriam papéis ativos. As representações são da tipologia socioprofissional, pois nesse coletivo de pensamento, as percepções a respeito da docência são elaboradas a partir do pertencimento ao grupo dos professores (endogrupo). Em outras palavras, esse coletivo

de pensamento é composto pelo endogrupo de professores, no qual há o reconhecimento das especificidades da vivência na profissão e com seus pares, assim como com alguns saberes reificados das pesquisas, que foram pouco evidentes por se amalgamarem com as representações sociais.

A partir desses resultados, podemos organizar os coletivos de pensamentos, observados anteriormente, com seus respectivos estilos de pensamento e representações no seguinte quadro (Quadro 29):

Quadro 29 – Subgrupos com seus respectivos coletivos de pensamento, estilos de pensamento e representações

	Coletivo de pensamento momentâneo	Estilo de pensamento	Representação
Subgrupo A	Constituído a partir da posição social dos alunos (exogrupo). Ancorado no coletivo estável de pensamento das representações sociais.	Concebe o ensino e a aprendizagem de forma transmissiva. Dicotomia entre a teoria e a prática na formação docente.	Representações sociais elaboradas pela vivência social na história de vida dos alunos.
Subgrupo B	Constituído a partir da posição social dos professores (endogrupo). Ancorado no coletivo de pensamento estável do campo da formação docente.	Concebe o ensino e a aprendizagem de forma dialógica. Aproximação entre a teoria e a prática pela práxis na formação docente.	Representações socioprofissionais elaboradas pela vivência social no estágio como professores.

Portanto, os coletivos de pensamento, assim como os estilos de pensamento e as representações, apresentam o elemento social como fator recorrente nas três análises. É necessário salientarmos que a posição social ocupada pelos sujeitos e pelos grupos sociais produz percepções diferenciadas da docência. Podemos inferir que a gênese da identidade docente, na formação inicial, está associada a essa mudança da posição social dos sujeitos, pois ao vivenciarem a docência, mesmo que brevemente na condição de estagiários, foram possíveis as transformações observadas nas representações, nos estilos e nos coletivos de pensamento. Nesse sentido, abordamos, no próximo subtópico, as diferenças e as transições que ocorreram tanto nas representações quanto nos estilos de pensamento.

5.3.3. Elementos dinâmicos da epistemologia fleckiana na identidade docente

Como observamos nos tópicos anteriores, os estilos de pensamento e as representações presentes neles modificaram-se no decorrer da pesquisa, para conferir significado ao processo de constituição da identidade docente.

Nesse sentido, tais transformações são justificadas pelos elementos dinâmicos da epistemologia fleckiana: tráfegos de pensamento. Assim, como apresentamos na análise das representações e do discurso do sujeito coletivo para a identificação dos estilos de pensamento, observamos significativas modificações que produziram representações socioprofissionais e estilos de pensamento reificados, respectivamente. Essas mudanças foram possíveis pelo tráfego de pensamento defendido por Fleck (2010). Tal tráfego pode ocorrer entre coletivos de pensamento (intercoletivos) ou no interior de um mesmo coletivo (intra-coletivo).

Identificamos, no decorrer das entrevistas, falas que apontaram para o tráfego de pensamento intra-coletivo quando os sujeitos se referiam às discussões geradas no transcorrer da disciplina de estágio e na história de vida dos sujeitos. Observamos as seguintes falas, organizadas em expressões-chave e ideias centrais (Quadro 30):

Quadro 30 – Expressões-chave e ideias centrais do tráfego intra-coletivo identificado nas entrevistas

Expressões-chave	Ideia central
P7.E.2. Ensino pra mim é o que a gente discutiu uma vez em aula. É o conjunto do que o aluno já pensa sobre e o que o professor quer passar. (...)	IC. Discussões na disciplina de estágio (A)
P5.E3. (...) Pra formar esse bom professor, é o que a gente está tendo com você, as suas aulas, amostras do que é bom, do que é ruim, você julgar o nosso conhecimento anterior e entrar nessa matéria agora. (...).	IC. Discussões na disciplina de estágio (A)
P8.E2. Ah, eu gosto bastante das suas aulas porque ela traz isso, é uma coisa diferente porque, com certeza, os professores formados hoje em dia não tiveram a mesma formação. Porque parece que está trazendo coisa nova e senso de crítico, de pensar na ciência e é uma coisa bem reflexiva e muda bastante coisa se você começa a pensar, porque do começo, quando a gente entrou, bastante coisa do que eu pensava mudou com relação à postura em sala de aula, à metodologia, mas também tudo. (...)	IC. Discussões na disciplina de estágio (A)
P4.E3. Eu acho que a nossa formação, não que ela seja falha, mas eu acho muito interessante, acho que foi o P3 que me falou que entrou no currículo de licenciatura lá da USP e lá tem Genética aplicada à licenciatura. Então, eles aprendem a genética de uma forma que eles poderão passar a Genética. Então, eu acho isso muito interessante.	IC. Discussões com outros membros do grupo (B)

P3.E2. (...) A genética voltada para licenciatura como acontece na USP que eu já ouvi que já tentaram implantar aqui, mas o colegiado do curso não foi favorável.	IC. Discussões com outros membros do grupo (B)
---	--

Após a identificação das ideias centrais com os mesmos signos (A ou B), elaboramos os quadros 31 e 32 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição de dois discursos: DSC.7 – A e DSC.7 – B.

Quadro 31 – DSC.7 - A - Discussões na disciplina de estágio

Expressões-chave	DSC.7 - A
P7.E2. Ensino pra mim é o que a gente discutiu uma vez em aula. P5.E3. (...) Pra formar esse bom professor, é o que a gente está tendo com você. P8. E2. Eu gosto bastante das suas aulas porque ela traz isso, é uma coisa diferente (...) Porque parece que está trazendo coisa nova e senso de crítico, de pensar na ciência e é uma coisa bem reflexiva e muda bastante coisa se você começa a pensar, porque do começo, quando a gente entrou, bastante coisa do que eu pensava mudou com relação à postura em sala de aula, à metodologia, mas também tudo. (...)	<i>Ocorreram discussões na disciplina de estágio a respeito do que é ensino e aprendizagem, a formação de professores, a reflexão e a crítica.</i>

Quadro 32 – DSC.7 - B - Discussões com outros membros do grupo

Expressões-chave	DSC.7 - B
P4.E3. Eu acho que a nossa formação, não que ela seja falha, mas eu acho muito interessante, acho que foi o P3 que me falou que entrou no currículo de licenciatura lá da USP. P3.E2. (...) A genética voltada para licenciatura como acontece na USP que eu já ouvi que já tentaram implantar aqui, mas o colegiado do curso não foi favorável.	<i>Ocorreram discussões com os outros do grupo a respeito da nossa formação em comparação com outros cursos.</i>

O DSC.7 – A e DSC.7 – B representam a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa a respeito dos momentos mais significativos nas discussões proporcionadas durante o período da disciplina. Os discursos apontam para a relevância da reflexão e das discussões a respeito das pesquisas na área de formação de professores, além do diálogo entre os sujeitos, apontando a comparação de seu curso com outras licenciaturas. Tais apontamentos enfatizam a necessidade de momentos de reflexão sobre a práxis, assim como acerca dos elementos que influenciam na constituição da identidade docente (representações sociais, socioprofissionais, estilo de pensamento do campo da formação de professores).

Podemos inferir que a transformação do estilo de pensamento dos subgrupos (A e B) a respeito da formação inicial ocorreu devido aos momentos de reflexão

propiciados pela disciplina de estágio, com a discussão de textos¹⁰ e de alguns referenciais teóricos da formação de professores (saberes docentes, professor reflexivo crítico, tendências e perspectivas no Ensino de Ciências etc.), como apontaram os DSC.7 (A e B) e as análises das representações e dos estilos de pensamento.

Outro fator que influenciou nas transformações dos estilos de pensamento foram os tráfegos intercoletivos. Observamos esse elemento em algumas falas das entrevistas, que foram organizadas com as seguintes expressões-chave e ideias centrais no quadro 33:

Quadro 33 – Expressões-chave e ideias centrais do tráfego intercoletivo identificado nas entrevistas

Expressões-chave	Ideia central
P3.E2. Aprendizagem pelo que eu estudei nas matérias pedagógicas, vai muito do aluno construir seu próprio conhecimento (...) e o professor como mediador, ele auxilia.	IC. IC. Programas de outras disciplinas (A)
P3.E2. Depois de quase um ano de PIBID, de discussões, acho que um bom professor, para formar ele, tem que mudar a grade. (...)	IC. Programas da licenciatura (A)
P3.E3. (...) como eu já falei, o PIBID te ajuda bastante nisso, eu estava até sossegado para entrar em sala de aula, só que não era o que eu estou acostumado a atuar. No caso do PIBID, era um ensino médio (...)	IC. Programas da licenciatura (A)
P4.E2. (...) Porque, por exemplo, eu já ouvi boatos que, na USP, é o curso de licenciatura, então eles dão lá “Genética aplicada à Licenciatura”. (...).	IC. Programas de outras instituições (A)
P6.E2. Porque eu pesquisei algumas matérias na USP e eles têm isso, citologia no ensino médio (...)	IC. Programas de outras instituições (A)

Após a identificação da ideia central com o mesmo signo (A), elaboramos o quadro 34 com os trechos mais significativos das expressões-chave para a composição do DSC.8 – A.

¹⁰ BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre. Artmed. p. 15-32. 2001.
 MONTEIRO, M. A. A., et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. Ciênc. Educ., v.18, n.4, Bauru, 2012.
 BASTOS, F.; NARDI, R. Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. In: Bastos, F.; Nardi, R. (org). Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área. 2008.
 PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poiesis. Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

Quadro 34 – DSC.8 - A – Influências externas à disciplina do estágio

Expressões-chave	DSC.8 - A
P3.E2. Aprendizagem pelo que eu estudei nas matérias pedagógicas (...) P3.E2. Depois de quase um ano de PIBID, de discussões, acho que um bom professor, para formar ele, tem que mudar a grade. (...) P6.E2. Porque eu pesquisei algumas matérias na USP e eles têm isso, citologia no ensino médio (...)	<i>As matérias pedagógicas que já estudei foram bastante significativas, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que incentiva a licenciatura. Também lembro de ter pesquisado em currículos de outros cursos para comparar com a minha formação.</i>

O DSC.8 – A representa alguns dos elementos que caracterizaram o tráfego intercoletivo, por serem externos à vivência do coletivo momentâneo, constituído durante a disciplina de estágio supervisionado. Nesse discurso, é salientada a relevância das demais disciplinas pedagógicas que influenciaram na formação inicial dos sujeitos, com outras discussões e reflexões a respeito da docência.

Também verificamos, no discurso, a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a percepção da profissão docente, pois é relatada a contribuição de tal programa para a inserção e aproximação do contexto da prática docente. É necessário salientarmos a relevância da ampliação e divulgação de programas que incentivam e valorizam a docência, pois tais propostas favorecem o tráfego de pensamento para a transformação das representações sociais da docência para representações socioprofissionais (e futuramente profissionais), assim como a aproximação do estilo de pensamento socializado pelo campo de pesquisas da formação inicial e continuada.

Portanto, a disciplina de estágio supervisionado, além de ser necessária para a inserção e vivência dos licenciandos no contexto da sala de aula, também proporciona a percepção da profissão docente na posição social do professor. Mesmo sendo um período relativamente breve na formação inicial, os estágios são necessários para a compreensão de determinados aspectos da docência que não são perceptíveis na posição social dos alunos, que recorrem somente às representações sociais para conferirem significado à profissão docente. Esse período é relevante para que tais representações sociais sejam ressignificadas em socioprofissionais e, posteriormente, em profissionais, para o fortalecimento da identidade docente.

A identificação dos estilos de pensamento, constituídos durante o estágio, também é relevante, pois eles são os elementos que realizam a coerção do pensamento

para a percepção dos aspectos específicos da profissão docente. O estilo de pensamento deve aproximar os sujeitos das questões investigadas no campo de pesquisas do Ensino de Ciências e da Formação de Professores, para que, além das representações, também seja significativo o conhecimento reificado na identidade docente em constituição.

Também devemos considerar, na identidade docente, as transformações proporcionadas tanto pelo tráfego intracoletivo quanto pelo tráfego intercoletivo na socialização do conhecimento. É necessário ampliarmos os espaços de discussão, reflexão e crítica no processo de formação inicial, principalmente no estágio supervisionado, pois é nesse período que muitos licenciandos assumem a posição social de professores e estabelecem a gênese de sua identidade docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade docente é um fenômeno complexo que nos impede de simplificá-la com um conceito. No percurso de compreendermos sua complexidade, foi necessário considerarmos a dualidade como característica necessária para seu completo significado, pois diversos aspectos aparentemente antagônicos agem concomitantemente em complementariedade, e não em antagonismo ou dicotomia. Compreender a identidade docente é aceitarmos o fato de que sua gênese, estabilidade e transformação estão condicionadas à coexistência de elementos contraditórios que, mesmo apresentando sentido ao analisarmos separadamente, necessitam ser observados conjuntamente com certo distanciamento para uma visão macroscópica do fenômeno.

Defendermos a análise da identidade docente, a partir desta perspectiva dualista, representou uma dupla finalidade. Com a presente proposta, evitamos uma concepção simplista de dicotomia ao evidenciarmos a complexidade e o reconhecimento da possibilidade da existência de duas características diferentes na mesma situação observada. Também é necessário salientarmos que essa perspectiva de análise forneceu uma melhor organização dos dados, tanto em uma visão microscópica ao analisarmos os fatores que são duais, quanto em uma visão macroscópica ao compreendermos a necessidade da coexistência de ambos no processo identitário.

Dentre as principais dualidades que constituem a identidade docente, enfatizamos, nesta pesquisa, a reflexão a respeito do campo consensual e reificado da profissão docente, pois observamos que tais elementos são constantemente discutidos na formação inicial de professores ao confrontarmos as representações elaboradas pela sociedade e os conhecimentos produzidos pelas pesquisas que fundamentam a docência.

Em relação às representações, observamos que, no processo identitário, elas representam elementos que são constantemente evocados para conferirem significado à docência. Dentre as distintas tipologias de representações, destacamos as sociais e as socioprofissionais no decorrer da investigação. Elas foram distinguidas por suas diferenças estruturais (núcleo central e elementos periféricos) e no papel social ocupado pelo grupo de pertença dos sujeitos. As representações sociais foram evocadas quando o grupo de pertença dos sujeitos ocupava o papel social apenas de aluno, ou seja, nessa perspectiva, as representações sociais são utilizadas para conferirem significado à profissão “desconhecida”. Mesmo tendo diversos professores no decorrer de sua formação e sendo influenciados pelas representações da docência propagadas pela mídia

e pela sociedade em geral, os sujeitos evocam suas representações sociais para explicarem a profissão e a posição social que eles não ocupam.

Nesse contexto, retomamos a questão de pesquisa: Qual a influência da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição e a resignificação da identidade docente dos licenciandos?

Consideramos que a disciplina de estágio se configura, na maioria dos casos, como o primeiro momento em que os sujeitos assumem a posição social de professores, mesmo que na condição de estagiários, vivenciando e percebendo a profissão docente sob outra perspectiva.

Esse período da formação inicial constitui a gênese da identidade docente, acomodando novas representações, juntamente com as representações sociais que podem permanecer ou ser resignificadas conjuntamente com os novos estilos e coletivos de pensamentos que são constituídos no decorrer da disciplina de estágio.

Foram significativas as contribuições da epistemologia fleckiana para a compreensão da identidade docente na disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências com os conceitos de estilo, coletivo e tráfego de pensamento.

Os estilos de pensamento identificados nas diferentes etapas da investigação reforçaram os resultados e as interpretações formuladas com o referencial da teoria das representações. Foi possível compreendermos que o grupo formado pelo coletivo momentâneo de pensamento, na disciplina de estágio, apresentou dois estilos de pensamento distintos. O primeiro ancorava-se no campo das representações sociais que concebia a docência como uma atividade fácil, na qual seria satisfatório o conhecimento específico da matéria para transmiti-lo ao aluno. Já o segundo ancorava-se no campo de pesquisas em ensino ao perceber a docência como uma atividade complexa de inter-relações e dialogicidade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tais transformações, tanto das representações quanto dos estilos de pensamento, ocorreram devido aos seguintes fatores observados nas análises:

- Modificação na percepção dos sujeitos ao assumirem distintos grupos de pertença (aluno – exogrupo e professor – endogrupo);
- Diferenças de posição social entre os grupos alunos e professores;
- Resignificação das representações sociais em socioprofissionais pela influência da prática social desenvolvida durante o estágio;

- Tráfego intracoletivo proporcionado pelas discussões e reflexões nas aulas da disciplina de estágio;

- Tráfego intercoletivo proporcionado por situações externas à disciplina, como a contribuição do PIBID e do currículo de outras instituições.

Portanto, a identidade docente pode ser analisada por diversas perspectivas, que devem ser consideradas complementares na dualidade do fenômeno. As análises proporcionaram um recorte do amplo campo que ainda apresenta outras perspectivas de investigação. Nesse sentido, não procuramos esgotar as discussões nessa temática, pois outras possibilidades podem ser observadas, como as representações profissionais que não foram possíveis de serem investigadas na presente pesquisa.

Com os dados constituídos na presente tese, podemos evidenciar a relevância da dualidade entre os elementos consensuais das representações e os reificados das pesquisas na identidade docente que se configura durante a formação inicial de professores. Salientamos que as discussões, reflexões e críticas tecidas no decorrer da disciplina de estágio supervisionado foram significativas para a melhor compreensão e o fortalecimento da identidade docente dos envolvidos. É necessário repensarmos tanto essa disciplina quanto o currículo do curso de licenciatura para uma melhor aproximação do estilo de pensamento das pesquisas, ou seja, conferir maior significado aos problemas de pesquisa que perpassam tanto a área de formação quanto a de Ensino de Ciências. Essa aproximação favorece a formação inicial dos futuros professores-pesquisadores que, além de conferirem significado à práxis docente, também serão sujeitos ativos no processo de fortalecimento e transformação da identidade docente, amalgamada tanto nas representações sociais quanto no estilo de pensamento defendido pela pesquisa.

Como trabalhos futuros, esperamos que a epistemologia fleckiana, em conjunto com a teoria das representações sociais, possa lançar luz sobre outros aspectos da formação inicial de professores e que a proposta investigativa da dualidade da identidade docente seja aplicada em outros aspectos, como em relação a fatores biográficos/estruturais; individual/social, igualdade/diferença etc., com o intuito de melhor compreendermos o fenômeno identitário e sua materialização na práxis docente, para a valorização da profissão e propiciar novas reflexões a respeito da formação inicial.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. **Representações Profissionais sobre o Trabalho Docente**. 32^a Reunião Anual da ANPED. Recife: Espaço livre. 2009. p. 1-17.
- ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chavrel e Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán, 1994. p. 11-32.
- ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, 24, 2009. 713-737.
- ALVES, C. D. S.; CUNHA, D. O.; CUNHA, V. M.; GATTI, B.; LIMA, L. F.; HOBOLD, M.; IGARI, C.; MARTINS, T. G.; AMALI A. M.; OLIVEIRA, R.; RIGOLON, V.; PACHECO, M.; PAGBEZ, K.; PEREIRA, R.; SANTOS, D. S.; SILVESTRE, M. A.; VIERA, M. M. S. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, Janeiro/Junho 2007. 269-283.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Dezembro 1999. 301-309.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.
- CACHAPUZ, A. PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; CARRASCOSA, J.; MARTÍNES-TERRADES, I. A emergência da didática das ciências como campo específico do conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 155-195, 2001.
- CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10^a. ed. São Paulo: Cortez, v. 28, 2011.
- CASTILHO, N.; DELIZOICOV, D. **Trajetos do sangue no corpo humano**: instauração –extensão – transformação de um estilo de pensamento. Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências. Valinhos: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. 1999.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COHEN, R. S.; SCHNELLE, T. **Cognition and Fact. Materials on Ludwik Fleck**. Dordrecht: D. Reidel, v. 47, 1986.
- DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de Ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física.**, 21, 2004. 145-175.

DELIZOICOV, N. C. **O professor de ciências naturais e o livro didático (no ensino de programas de saúde)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 159. 1995.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18, Janeiro/Abril 2002. 27-35.

DOTTA, L. T. A teoria das representações sociais e seus contributos ao campo da formação de professores. **Educere et educare**, Cascavel, 8, Julho/Dezembro 2013. 415-431.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, 42, Maio/Agosto 2012. 351-367.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FEHR, J. Fleck, sua vida, sua obra. In: CONDÉ, M. L. L. **Ludwik Fleck: estilos de pensamentos na ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria pedagógica**. Juí: Unijuí, 1998.

GILLY, M. Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma visão não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Guaracira Lopes Louro Thomas Tadeu da Silva. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, M. D. G. C. Identidade. In: JACQUES, et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 158-166.

JESUS, A. C. S.; CARNIO, M. P.; TAKAHASHI, B. T.; GUÇÃO, M. F. B.; NARDI, R. **Formação de professores de ciências: um panorama sobre esta temática em periódicos da área (2001-2009)**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas: [s.n.]. 2011.

- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, 1, 2000. 85-93.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2ª. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, L. C. **A formação de professores de ciências: uma abordagem epistemológica**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 93. 1999.
- LIMA, L. C. **A formação dos professores de ciências: uma abordagem epistemológica**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 107. 1999.
- LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLOGO, I. I. P. **A contribuição epistemológica de Ludwik Fleck na produção acadêmica em Educação em Ciências**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa. Campinas: [s.n.]. 2011.
- LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLOGO, I. I. P. **A contribuição epistemológica de Ludwik Fleck na produção acadêmica em Educação em Ciências**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas: [s.n.]. 2011.
- LÖWY, I. Fleck no seu tempo, Fleck no nosso tempo: gênese e desenvolvimento de um pensamento. In: CONDÉ, M. L. L. **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- MACHADO, H. V. A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análise. **Revista de Administração Contemporânea**, 2003. 51-73.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, 18, Abril/Junho 2010. 345-364.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Maio/Agosto 2009. 549-576.
- MOERMAN, C. Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. **Synergies mexique**, 2011. 71-80.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Programa de PósGraduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis. 2010.

- NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, 2007. 207-218.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira., São Paulo. **Educação e Sociedade**, 22, n. 74, Abril 2001. 27-42.
- OLIVEIRA, B. J. D. Os circuitos de Fleck e a questão da popularização da ciência. In: CONDÉ, M. L. L. **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- OTTE, G. Fato e pensamento em Ludwik Fleck e Walter Benjamin. In: CONDÉ, M. L. L. **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- PARDAL, L. MENDES NETO, A.; MARTINS, A.; GONÇALVES, M; PEDRO, A. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, 11, Maio/Agosto 2011. 417-433.
- PIASER, A.; RATINAUD, P. Pensée sociale, pensée professionnelle. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, v. 23, p. 7-14, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes e identidade da docência. São Paulo. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. El concepto de identidad como aporte a la comprensión de la constitución de la docencia. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. D. **Hacia una psicología social de la educación**. 1ª. ed. Buenos Aires: Teseo, 2012. p. 93-124.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; SOUSA, C. P. **Representações sociais: dialogos com a educação**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 17-42.
- QUEIRÓS, W. P.; NARDI, R. **Um panorama da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em ensino de ciências**. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba: [s.n.]. 2008.
- ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, 37, 2012. 905-924.
- ROSA-SILVA, P. O. **Estudos das reflexões sobre a ação de uma professora de Ciências: um caso de formação continuada**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2008.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, 2005. 123-144.
- SARLO, R. S.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais de professores das licenciaturas sobre os saberes da formação pedagógica**. Anais I Simpósio Internaciona de Educação, Representações Sociais e Subjetividade. Salvador: [s.n.]. 2016. p. 145-159.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIDMANN, S. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. I. In: N: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (.). **Representações sociais. Diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat. Curitiba: Champagnat, 2012.

SEIDMANN, S. Identidad personal y subjetividad social: educación y construcción subjetiva. **Cadernos de pesquisa**, 45, Abril/Junho 2015. 344-357.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, 13, 2000. 5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, A. M. E. C. S.; MELO, E. S. N. **Representação social e o ser professor**: o estado da arte. Fiped- Fórum Internacional de Pedagogia. Santa Maria: Realize. 2014.

ANEXO A – Roteiro da primeira entrevista semiestruturada

1. Por que escolheu esse curso? O que influenciou a escolha desse curso?
2. Quando você optou pelo curso de Ciências Biológicas, teve dúvida entre licenciatura ou bacharelado? Por que você escolheu a Licenciatura?
3. O que é ensino e aprendizagem para você?
4. Qual sua expectativa em relação ao estágio?
5. Você quer ser professor(a)? Por quais motivos?
6. Quais as características do bom professor(a)? E o que ele(a) não deve ser?
7. Das características citadas anteriormente, quais você tem?
8. Qual a origem dessa imagem de professor(a) ideal?
9. O que você acha que é necessário para a formação de um professor(a)?
10. Você já se identifica como um professor(a)? Por quê?
11. Como você imagina que os envolvidos (o professor da disciplina, o professor(a) da escola) no estágio podem contribuir para a sua formação como professor(a)?
12. Você acha que o curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) é direcionado para a formação de profissionais da área de ensino (fundamental, médio ou superior) ou para a formação de profissionais que irão atuar em laboratório? Qual o perfil do seu curso?
13. -Caso o perfil apontado seja de profissionais da área de ensino: Quais as características que valorizam a formação de profissionais que irão atuar na área de ensino?
14. -Caso o perfil apontado seja de profissionais que irão atuar em laboratório: Quais as características que valorizam a formação de profissionais que irão atuar nessa área de pesquisa?
15. Como você avalia as disciplinas específicas (Zoologia, Botânica, Genética...) para a sua formação? Você acha que essas disciplinas têm sua organização voltada para a licenciatura ou para o bacharelado? Por quê?
16. Solicitar que o entrevistado justifique o significado das cinco palavras evocadas (na evocação livre de palavras com o termo indutor: Professor(a))

ANEXO B – Roteiro da segunda entrevista semiestruturada

1. Refazer a evocação livre de palavras. Termo indutor: professor(a).
2. Para você, hoje, quais seriam as características de um bom professor(a)? E o que ele não deve ser?
3. Das características citadas anteriormente, quais você tem?
4. Hoje o que você acha que é necessário para a formação de um professor(a)?
5. Você já se identifica como um professor(a)? Por quê?
6. Descreva como foi o período de observação e participação do Estágio.
7. Durante o período de observação e participação, você teve dificuldades? Quais?
8. Descreva como foi a atividade da autoscopia para você.
9. Como foi a experiência de assistir à sua própria imagem no vídeo? O que chamou mais a sua atenção?
10. Você se identificou com o(a) professor(a) da escola? Como foi a sua relação com ele(a)?
11. Como foi sua relação com os alunos?
12. Solicitar a explicação do significado e da importância de cada uma das palavras que foram evocadas no início da entrevista.
13. Resgatando as palavras da primeira entrevista, solicitar que as explique de modo comparativo.

ANEXO C – Roteiro da terceira entrevista semiestruturada

1. Refazer a evocação livre de palavras. Termo indutor: professor(a).
2. Para você, hoje, quais seriam as características de um bom professor(a)?
3. E o que um professor(a) não pode ser ou não pode ter de características?
4. E o que é necessário para formar esse bom professor(a)?
5. Hoje você já se identifica como professor(a)?
6. Teve momentos do estágio em que você se identificou ou passou a se identificar como professor(a)?
7. Durante o período da regência, você teve alguma dificuldade?
8. Como foi a relação com os alunos?
9. Como foi a relação com o(a) professor(a) da escola?
10. Vocês conversavam sobre a aula?
11. O(a) professor(a) interferiu durante o estágio de vocês?
12. As interferências atrapalharam?
13. Em relação à disciplina do estágio, ela foi importante?
14. Você acha que é uma disciplina necessária para a sua formação?
15. Qual era a sua visão sobre ser professor antes da disciplina de Estágio e depois de concluí-la?
16. Você já apresenta uma identidade de professor(a)? Um perfil?
17. O que você vivenciou como aluno(a), vendo outros professores, ajudou ou não na sua prática como professor(a)?
18. Solicitar a explicação do significado e da importância de cada uma das palavras que foram evocadas no início da entrevista.
19. Resgatando as palavras da primeira e segunda entrevistas, solicitar que as explique de modo comparativo.