



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROSANA DALINER ACOSTA MARCHESE

ENSINAR E APRENDER:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2013

ROSANA DALINER ACOSTA MARCHESE

ENSINAR E APRENDER:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M316e Marchese, Rosana Daliner Acosta.

Ensinar e aprender : representações sociais de professores do ensino fundamental / Rosana Daliner Acosta Marchese. – Londrina, 2013.
161 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Representações sociais – Teses. 2. Professores de ensino fundamental – Formação – Teses. 3. Ensino – Teses. 4. Psicologia social – Teses. 5. Educação – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37:316.6

ROSANA DALINER ACOSTA MARCHESE

ENSINAR E APRENDER:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Elsa Maria Mendes Pessoa
Pullin
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Romilda Teodora Ens
PUC – Curitiba - PR

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Marcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR

Londrina, 15 de agosto de 2013.

À Deus que me sustentou até aqui, ao meu esposo e meus três filhos que me apoiaram incondicionalmente nesta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu querido esposo Clécio Marchese que sempre teve paciência com minhas ausências, que me confortou nos momentos difíceis e ainda me assessorou quanto ao uso de *softwares* e programas necessários para realização deste estudo.

Agradeço aos meus filhos Luís Henrique, Francisco e Joana que mesmo sem entender o significado de um Mestrado, suportaram minhas ausências em passeios, nas festinhas de final de semana e nas idas à casa dos avós. Contudo, sabem que meu amor por eles é incondicional e que todo este esforço tem uma “pitada” de incentivo deles.

Agradeço aos meus pais, aos meus irmãos e as minhas cunhadas que sempre estiveram ao meu lado me apoiando em pequenas coisas como cuidar dos meus filhos para que eu pudesse realizar as etapas deste estudo.

Sou grata aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação que em todo tempo me incentivaram e contribuíram nos anseios desta investigação.

Em especial agradeço à Jozélia Tanaca que com sua companhia gostosa mergulhou em leituras e discussões pertinentes a este estudo, contribuindo nas reflexões e na revisão textual do mesmo.

A minha amiga Rafaeli Perez que abrilhantou a minha jornada com suas palavras de conforto, sua fé inabalável e sua alegria contagiante.

Sou eternamente agradecida aos meus amigos que intercederam por mim lembrando em suas orações das minhas dificuldades principalmente nos momentos de registro e conclusão deste estudo.

Agradeço as professoras da Secretaria Municipal de Educação que foram prestativas e colaboraram com a coleta de dados para que esta pesquisa fosse realizada.

As minhas colegas mestrandas Andrea Belucci, Mariana Verçosa, Juliana Lopes, Rubia Gonzaga, companheiras nas aulas, nos congressos e nas viagens inesquecíveis que, só nós sabemos, o quanto enriqueceram os nossos dias.

Agradeço às professoras Dra. Sílvia Meletti e à Dra. Romilda Teodora Ens, por participarem da banca examinadora deste trabalho e contribuírem com sugestões bibliográficas e orientações com as quais foi possível construir novos saberes.

Por fim quero oferecer meus sinceros agradecimentos à minha orientadora que incansavelmente prestou todo o suporte para o desenvolvimento desta investigação, pela habilidade e competência na condução desta produção científica e pela demonstração de paciência e generosidade em todas as orientações.

MARCHESE, Rosana Daliner Acosta. Ensinar e aprender: representações sociais de professores do ensino fundamental. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Situado na interseção dos campos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961/2012) e Educação (CHARLOT, 1990; MADEIRA, 1991), este estudo vincula-se a linha de pesquisa “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contexto Escolares” do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, tem por referência o ensinar e aprender como trabalho e por suporte teórico-metodológico a abordagem estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric (1994a). Pressupondo que qualquer representação social é uma organização significativa que permite ao indivíduo perceber e atribuir características a um objeto/fenômeno (SÁ, 1998), integrando-as às suas experiências anteriores, aos sistemas de atitudes e valores que guiam seus comportamentos, porém cientes de que o acesso ao conteúdo não é suficiente para compreender as formas pelas quais uma representação social opera. Investigamos com o intuito de caracterizar a estrutura e organização dos elementos constitutivos da representação social <Ensinar é...> e <Aprender é...> de professores que atuam nas três primeiras séries/anos do ensino fundamental da rede municipal de Londrina-Paraná. O grupo de professores(as), constituído por 200 participantes, apresenta perfis distintos quanto: à idade (a maioria entre 30 e 40 anos – 38%); experiência profissional (42,5% contam com um ano ou menos); formação acadêmica (70,5% com formação em nível de pós-graduação, 70% em cursos de *lato sensu* e um de mestrado). Os dados foram coletados coletivamente com a aplicação de um teste de associação de palavras no qual os participantes deveriam registrar as cinco primeiras palavras que fossem de imediato evocadas e completassem as expressões <Ensinar é...> <Aprender é>, e questionários. Após responderem ao teste, os participantes deveriam hierarquizar as palavras evocadas, informar a palavra que consideravam imprescindível e justificá-la. Face à diversidade lexical verificada, o *corpus* inicial foi submetido a um tratamento, respeitando-se o radical e frequência das palavras. As respostas foram examinadas quanto à frequência e à média das respectivas ordens de evocação e hierarquização, tendo por suporte o *software* EVOC. Esse procedimento viabilizou a obtenção de resultados estatísticos e da listagem das palavras co-ocorrentes, que sustentaram outras análises: as prototípicas (construção de quadros de quatro casas para as evocações iniciais e das hierarquizadas para comparação) e as do índice de centralidade da representação (INCEV), proposto por Wachelke (2009). O *software* ATLAS.Ti 7 também foi utilizado, visto que além de propiciar a organização e tratamento qualitativo dos dados, dá suporte a outras interpretações analíticas a partir da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que estruturalmente a representação social estudada apontou para a centralidade do ensinar os elementos: aprender, dedicação, compartilhar, conhecer, mediar, e a centralidade do aprender os elementos conhecer, compreender, construir, crescer, descobrir e dedicação. Conclui-se que as representações sociais do grupo de professores investigados sobre ensinar e aprender, podem ser compreendidas como relacionadas, ou mesmo como indissociáveis, visto que a maioria dos léxicos evocados foi o mesmo tanto para ensinar como para aprender.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Ensinar. Aprender. Ensino Fundamental.

MARCHESE, Rosana Daliner Acosta. **Teach and Learn: teachers's social representation of elementary school.** 2013. 161 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina. 2013.

ABSTRACT

Situated in the intersection of social representation's field (MOSCOVICI, 1961/2012) and Education (CHARLOT, 1990; MADEIRA, 1991), this study is linked to the research group "Human learning and development in school contexts" in Master Program of Education at State University of Londrina". It has the teaching and learning process as a reference work and for theoretical- methodological framework, the structural approach developed by Jean-Claude Abric (1994a). Presupposing that any social representation is a significant organization that allows the individual perceive and attribute characteristics to one object/phenomenon (SÁ, 1998), integrating them to his own previous experiences, to attitude systems and values that guide their behaviors, but, aware that the access to the content isn't enough to understand the ways from which one social representation works. Our aim is to characterize the structure and organization of constituent elements of social representation < Teach is...> and < Learn is...> of teachers who works in the first, second and third grade of elementary school in municipal education of Londrina-Paraná. The teachers group, constituted by 200 participants, presents different features. Considering age (28% with less than 30 years old, 38% among 30 to 40 years old, 27,5% from 41 to 50 years old, 6,5% with more than 50 years old); considering professional experience (42,5% is less than one year, 37% with more than seven years, 20% with two until six years old, 4,5% with less than 22 years old); academic graduation (70,5% is pos graduated, 70% in *lato sensu* course and one with Master degree). The data were collectively collected though a word association test in which the participants should register the five first words that would immediately occur in their mind, completing the expressions < Teach is...> <Learn is>, and questionnaires. After answer the test, the participants should classify the words evoked; inform the word that they considered essential and justify it. Considering the lexical diversity detected, the initial *corpus* was submitted to one treatment, respecting the radical and word's frequency. The answers were analysed in relation to the frequency and the media of respective sequence of evoked and organization, having by support the software EVOG. This procedure allowed to get the statistics results and the list of words that occurred again, that sustained other analyses: the prototyped (construction of the frames of four class to the initial evocations and from the classified to comparison) and evocations from centrality of social representation (INCEV), proposed by Wachelke (2009). The software ATLAS.Ti was also used, considering that it makes possible the organization and the qualitative treatment of the data, beyond other analitical interpretations, beginning from content analyse. The results showed that, structuraly, the social representation studied pointed to the centrality of "teach" the words: to learn, dedication, to share, to know, to mediate, and the centrality of "learn" the words: to know, to compreheend, to construct, to grow, to discover and dedication. To conclude, the social representations of the teachers, related to teach and learn, can be understood as related, or indissociables; considering that the majority os words evoked was the same for teach and for learn.

Keywords: Social Representations. Teach. Learn. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavras categorizadas no campo cognitivo (N=43).	68
Figura 2- Palavras categorizadas no campo afetivo.(N=23)	69
Figura 3 - Palavras categorizadas no campo atitudinal (N=131).	70
Figura 4 - Distribuição por categoria das 10 palavras mais utilizadas	72
Figura-5- Categorias do campo semântico dos elementos do possível Núcleo Central.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Caracterização das funções da RS segundo ABRIC (1994a).....	36
Quadro 2-	Caracterização Geral do Núcleo Central e do Sistema Periférico de uma Representação Social	37
Quadro 3-	Caracterização das funções dos elementos do Núcleo Central segundo ABRIC (1994).	37
Quadro 4-	Caracterização das funções dos elementos do Sistema Periférico segundo ABRIC (1994).	38
Quadro 5-	Concepção de ensino e aprendizagem de acordo com as abordagens, segundo Mizukami(1986).	51
Quadro 6-	Identificação do enfoque epistemológico predominante em cada abordagem do processo ensino e aprendizagem.	52
Quadro 7-	Matriz do EVOC: distribuição por quadrante das palavras evocadas.....	74
Quadro 8-	Informações essenciais para relato de análises prototípicas	75
Quadro 9-	Palavras evocadas para o indutor Ensinar é.....	129
Quadro 10-	Palavras evocadas para o indutor Aprender é... ..	134
Quadro 11-	Palavras evocadas e tratadas para o indutor Ensinar é...(OME)	139
Quadro 12-	Palavras evocadas e tratadas para o indutor Aprender é... (OME).....	144
Quadro 13-	Corpus após o trato das palavras para o Indutor Ensinar é... ..	150
Quadro 14-	Palavras Hierarquizadas para o Indutor Ensinar é(OMI).....	151
Quadro 15-	Corpus após o trato das palavras para o Indutor Aprender é.....	156
Quadro 16-	Palavras Hierarquizadas para o indutor Aprender é....(OMI).	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Anos que os professores participantes trabalhavam.....	63
Tabela 2-	Distribuição das palavras inicialmente evocadas ao indutor <Ensinar é...>-.....	76
Tabela 3 -	Distribuição das palavras hierarquizadas ao indutor <Ensinar é...> OMI.	80
Tabela 4 -	Ordens Médias dos Elementos do Provável Núcleo Central de Ensinar	82
Tabela 5 -	Frequência das palavras mencionadas por pelo menos 10% dos participantes	84
Tabela 6 -	Centralidade dos elementos da Representação Social de professores ao indutor <Ensinar é...> segundo os valores do INCEV, Frequência de evocação de cada Elemento em relação ao total de participantes e percentual relativo a proporção de ocorrências de alto valor simbólico.	86
Tabela 7 -	Comparação da Centralidade dos Elementos da Representação Social ao ensinar segundo análise prototípica OME, OMI e INCEV.	87
Tabela 8 -	Distribuição das palavras evocadas ao indutor <Aprender é...> - OME	93
Tabela 9 -	Distribuição das palavras hierarquizadas ao indutor < Aprender é...> OMI.....	95
Tabela 10 -	Comparação das Ordens Médias dos Elementos do Provável Núcleo Central de Aprender (OMExOMI).....	96
Tabela 11 -	Palavras evocadas por pelo menos 10% dos participantes	97
Tabela 12 -	Centralidade dos elementos da Representação Social de professores ao indutor <Aprender é...>, segundo os valores do INCEV.	97
Tabela 13 -	Comparação da Centralidade dos Elementos da RS Aprender	99
Tabela 14 -	Elementos do provável Núcleo Central por Representação Social	101
Tabela 15-	Número de alunos por série e número de professores por unidade de ensino - Escolas Urbanas.-.....	121

Tabela 16- Número de alunos por ano e número de professores por unidade de ensino. Escolas Rurais com Ensino Fundamental 1 e 2.	123
Tabela 17 - Número de alunos por ano e número de professores por unidade de ensino. Escolas Rurais Ensino Fundamental 1.	123
Tabela 18 - Número de alunos e número de professores por CMEI	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPEP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CIRPS	Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations
GP	Grupo de Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
INCEV	Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações
MF	Médias da Frequência
NC	Núcleo Central
OM	Ordem Média
OME	Ordens Médias de Evocação
OMI	Ordens Médias por Importância
RS	Representação Social
SIRSE	Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria da Representação Social
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PALAVRAS INICIAIS	18
2.1	OBJETIVO GERAL	24
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	25
3.1	APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	25
3.2	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	28
3.3	FUNDAMENTOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	30
3.4	ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
3.5	EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL	39
4	AS ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINAR E APRENDER SEGUNDO MIZUKAMI	44
4.1	ABORDAGEM TRADICIONAL	45
4.2	ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA	45
4.3	ABORDAGEM HUMANISTA	46
4.4	ABORDAGEM COGNITIVISTA	47
4.5	ABORDAGEM SOCIOCULTURAL	48
5	CAMINHOS DA PESQUISA	53
5.1	CENÁRIO	54
5.2	PARTICIPANTES	55
5.3	INSTRUMENTOS	55
5.3.1	Questionário	55
5.3.2	Teste de Associação de Palavras	56
5.4	PROCEDIMENTO	57
5.5	TRATAMENTO DOS DADOS	59

6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE “ENSINAR” E “APRENDER”	60
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	61
6.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINAR	64
6.2.1	Ensinar para os participantes: principais campos semânticos.....	66
6.2.2	Representações Sociais dos professores sobre “ ensinar”.....	72
6.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDER	91
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	120
	APÊNDICE A - Panorama das escolas da SME.....	121
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
	APÊNDICE C - Identificação dos Participantes	127
	APÊNDICE D - Teste de Associação De Palavras Ensinar é...	129
	APÊNDICE E - Teste de Associação de Palavras Aprender é...	130
	APÊNDICE F - Consentimento para desenvolver pesquisa	131
	APÊNDICE G - Palavras evocadas para o indutor Ensinar é.....	132
	APÊNDICE H - Palavras evocadas para o indutor Aprender é.....	137
	APÊNDICE I - Palavras evocadas e tratadas para o indutor Ensinar é.....	142
	APÊNDICE J - Palavras evocadas e tratadas para o indutor Aprender é...	146
	APÊNDICE K - Trato das palavras para o indutor Ensinar é...	150
	APÊNDICE L - Palavras hierarquizadas para o indutor Ensinar é...	151
	APÊNDICE M - Trato das palavras para o indutor Aprender é.....	156
	APÊNDICE N - Palavras hierarquizadas para o indutor Aprender é...(OMI).....	157
	ANEXOS	161
	ANEXO A- Parecer Conselho de Ética.....	162

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido junto a professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Londrina, localizado no norte do Paraná, e está vinculado ao GP “Representações Sociais e Educação”, sob liderança de uma das docentes do núcleo “Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização” na Linha “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Objetivou-se por meio dele investigar as representações sociais de professores regentes de 1º ao 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre *ensinar e aprender*.

Parte do interesse em desenvolver esta investigação surgiu da minha atuação profissional na referida rede de ensino. Trabalho na educação há 21 anos, tendo iniciado minha caminhada profissional na Educação Infantil, e dois anos depois comecei a atuar no Ensino Fundamental. Em 2002, assumi a função de Assessora Pedagógica da área de Alfabetização no grupo Técnico de Apoio Pedagógico, trabalhando especificamente nas ações que essa secretaria proporciona para a formação continuada de professores dos anos iniciais.

Nestes últimos dez anos tive a oportunidade de conhecer muitos professores o que me possibilitou observar o desenvolvimento da prática pedagógica, participar dos desafios do dia-a-dia escolar, bem como contribuir para o enfrentamento dos mesmos. Paralelamente, tenho acompanhado, participando de eventos e pela leitura, discussões, debates e estudos nos quais a temática do trabalho do professor se façam presentes.

A SME mantém anualmente programas de formação continuada para os professores da rede, com o intuito de auxiliar e instrumentalizar esses profissionais para o desenvolvimento de suas ações docentes. Nesses programas são propiciados momentos de leitura e reflexão aos professores a partir de textos de estudos e pesquisas que discutem os fenômenos educacionais, metodologias de ensino com vista a atenderem as especificidades dos sujeitos aprendentes, assim como momentos nos quais os professores são instigados a desenvolver recursos pedagógicos que dinamizem as ações voltadas para o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Tenho constatado, nos espaços dessas ações voltadas à formação continuada profissional, a presença de professores com concepções muito diferenciadas. Esta questão tem sido perceptível pela forma de tratamento e interpretação dos mesmos em relação aos conteúdos e discussões abordadas ao longo das ações voltadas à sua formação, principalmente pelos discursos que eles proferem e permitem inferir suas ações e interesses em relação ao contexto escolar. Percebo que enquanto muitos buscam “receitas” ou “manuais” nestes espaços para solucionarem os desafios que enfrentam, outros se preocupam em se aprofundarem teoricamente. Pesquisas e estudos desenvolvidos evidenciam que essas diferenças convergem com o interesse que se prepararem para poderem ensinar seus alunos. Este interesse objetivado tem-se configurado como um dos desafios de maior relevância enfrentado por um grande número de professores.

A observação a reflexão desses aspectos tem me encaminhado para concluir que as modalidades de formação continuada e das quais participo não têm atingido ou ainda instrumentalizado de modo geral os professores para a conquista primordial de suas expectativas, quais sejam as de “ensinar de forma que todos possam aprender”. Conclusão avaliativa que por me inquietar profissionalmente foi determinante para o interesse de desenvolver este estudo. Muitas hipóteses e inquietações circunscreveram e circunscrevem esse problema para mim e que têm guiado pesquisas e discursos teóricos sobre essa questão. No entanto, as que guiaram a proposição deste estudo foram as de investigar o que os professores entendem por ensinar e aprender.

Situo-me entre aqueles que entendem que para conhecer a natureza do trabalho do professor é necessário avançar além de questões normativas que pretendem regê-lo, bem como das relativas às situações, algumas técnicas, que conduzem os fazeres pedagógicos que acontecem em sala de aula. Em outras palavras, há que inicialmente, se saiba o que esse profissional de fato compreende por seus fazeres, especialmente dos relacionados ao ensinar e aprender.

Buscamos no campo da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), apoio teórico e metodológico que nos possibilitassem algumas respostas sobre a concepção dos professores em relação aos dois fenômenos: ensinar e aprender, com o intuito de levantar caminhos para ações futuras a serem implantadas nos cursos de formação, porém e desde sempre cientes quanto a que “[...] os fatos educativos são práticas de caráter histórico e aberto” (GIMENO

SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 10), de que o discurso sobre a realidade determina em grande parte a realidade mais do que as teorias educativas que as pessoas, no caso quaisquer professores, formulam e agem no que lhes é profissionalmente específico, o de conduzirem outros a aprender por suas ações de ensinar (ROLDÃO, 2007, 2009, 2010).

Organizamos o relato deste trabalho em sete seções. Na primeira intitulada Introdução apresentamos os motivos que impulsionaram a realização deste estudo.

Na segunda, denominada Palavras Iniciais, apresentamos as justificativas deste estudo bem como os objetivos gerais e específicos que o sustentam.

Na seção 3, Fundamentação Teórica, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, enfatizando alguns dos seus aspectos históricos, e na qual descrevemos os pressupostos teóricos que a fundamentam, bem como apresentamos a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric decorrente da Teoria do Núcleo Central por ele proposta. Os autores principais, entre outros que apoiaram essa seção foram Moscovici (2012), Abric (1993, 1994, 1996, 1998, 2001, 2003), Jodelet (1967, 2001), Flament (1994), Sá (2001), Doise (2002)

Na seção quatro, intitulada “As Abordagens do Processo: ensinar e aprender”, justificamos a relevância da Teoria das Representações Sociais, no âmbito da Educação, destacando as abordagens principais acerca do processo <ensinar> e <aprender> de acordo com Mizukami (1986).

Na seção cinco, “Caminhos da Pesquisa”, descrevemos o cenário da pesquisa, os instrumentos utilizados e a trajetória percorrida para a coleta de dados.

Na seção seis, sob o título “Representações Sociais de Professores”, expusemos os resultados obtidos por meio da utilização de *softwares* e de outras técnicas analisando-os quanti e qualitativamente, entrelaçando essas análises e as interpretações que nos foram possíveis com a literatura pertinente.

E, na final, intitulada “Considerações Finais” descrevemos os limites e possíveis implicações desta investigação bem como salientamos algumas proposições com aspectos relevantes que poderiam ser objeto de outros estudos.

2 PALAVRAS INICIAIS

Muito tem sido produzido no campo da docência e dos docentes, especialmente na área de formação de professores e de seu exercício, conforme demonstram, por exemplo, Gatti (2010), assim como Ens e Behrens (2010). No entanto, por nesse campo serem “muitos os desafios que vêm sendo colocados à pesquisa” (GATTI, 2010, p. 132), sejam eles de ordem metodológica ou teórica, Santos¹ (2000 apud Gatti, 2010, p. 132) sugeriu que o pesquisador adote uma atitude de “errância epistemológica”- percursos epistemológicos diversos”. Face às dimensões complexas, intrincadas e ao mesmo tempo dinâmicas que caracterizam os fenômenos que pretendemos abordar neste estudo, porque históricos e abertos, como dizem Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2010), circunscritos às representações sociais de ensinar e aprender de um grupo de professores, questões relativas à profissionalidade desses sujeitos e da cultura escolar atravessam, mesmo que transversalmente o corpo deste relato.

Como indicam Ens e Behrens (2010) alguns têm se dedicado a pesquisas sobre a formação docente e outros a pesquisas na formação desse profissional, outros aos traços do trabalho do professor, que têm por distintivo saberes e fazeres que o distingue dos demais profissionais, como bem tem assinalado Roldão (2007,2009, 2010).

Pesquisas no campo da formação de professores têm indicado alguns fatores para a eficácia e atuação desses profissionais, bem como para o caráter complexo e multideterminado de suas aprendizagens (NÓVOA, 1991; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 2010). Os resultados dessas pesquisas, geralmente podem orientar a elaboração de currículos das instituições formadoras. Esses estudos podem ainda instrumentalizar parcialmente a proposição e a execução de políticas educacionais constituindo-se, assim, em um objeto de interesse para distintos campos.

Dentre os campos disciplinares que mais se debruçam sobre essas temáticas, seja de forma independente ou interdisciplinar, elencamos os da Educação, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Linguística Aplicada, para citar os principais. Diversas e distintas têm sido, as decorrências dos resultados das

¹ SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

pesquisas e das proposições teóricas elaboradas em relação ao trabalho docente (FREIRE, 1996; KINCHOLLOE, 1997; CATANI, 1998; MORENO, 1998; CUNHA, 2001; KLEIMAN, 2001; TARDIF, 2009, 2010; BORGES, 2004, ZAINKO 2009).

No entanto, como adverte Zainko (2009, p.163) “é preciso estar sintonizado com a necessidade de levar para os processos de formação dados da realidade e instrumentos eficazes de gerenciamento”. Esse gerenciamento não pode desconsiderar três esferas importantes para a preparação profissional docente: a do viver, a do compreender e a do dominar as experiências, a fim de que ele possa tirar dessas oportunidades de formação o melhor proveito para os seus fazeres profissionais.

Em suma, a formação inicial e continuada do docente são bases imprescindíveis, quando se almeja resultados positivos para a educação escolar.

Tardif (2010, p. 255) orienta que devemos nos aprofundar em uma nova epistemologia a “epistemologia da prática”, por ele definida como “o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenho de todas as suas tarefas”. Assim o campo da prática poderá transitar da esfera da aplicação, para a esfera da produção do conhecimento, validando dessa forma os saberes práticos.

Nessa perspectiva, é possível traduzir o saber docente como um contíguo de saberes que o docente precisa assumir, não só os que dizem respeito aos conhecimentos disciplinares já aprendidos que ele deve transmitir, como também o conjunto de saberes que integram sua prática a partir da qual ele pode/deve refletir sobre as diferentes relações que vivencia profissionalmente.

Todos esses aspectos se articulam e colaboram para a construção da identidade do professor, e na configuração de sentidos que produz acerca dos processos de <ensinar> e <aprender>. Aprende no processo de formação profissional por meio de conteúdos e experiências pluriculturais e multissociais. Essas experiências são as que moldam o perfil da sua profissionalidade, elas produzem legitimidade profissional em uma sociedade que se caracteriza por ser plural no cultural e ao mesmo tempo desigual no econômico. Modernizar a profissão docente é abandonar uma visão única de mundo e formá-los numa visão democrática. (RUZ, 1998)

Tardif (2009, p.26), ainda ressalta “que a visão profissional da formação dos professores propõe ancorá-la de preferência na prática profissional e

não simplesmente nos conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos”. O autor salienta com isso que não está negando a importância desses últimos conhecimentos, “mas sim de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e da aquisição do saber e da experiência”.

Essas considerações de Tardif (2009) permitem-nos perceber que o campo da formação docente e dos saberes nele envolvidos situa-se em um âmbito bastante complexo, na medida em que o trabalho docente comporta dimensões cognitivas e práticas. Toda a atividade humana voltada para essas esferas mobilizam discussões e ricas análises que nos fazem refletir profundamente na tentativa de encontrar respostas, que auxiliem na resolução das dificuldades encontradas na ação educativa.

Bernadete Gatti, pesquisadora do campo educacional, há muitos anos vem desenvolvendo estudos realizados sobre a formação do professor. Em 1997, já apontava algumas críticas na formação do professor. No final da década de 90 a autora assinalou alguns problemas vinculados à formação inicial do professor e evidenciou que a elaboração de currículos e programas era um fator determinante para essa formação:

Ausência de clareza de objetivos e identidade curricular, com problemas de discrepâncias nos programas de estudo e de inadequação de conteúdos; Métodos inapropriados de ensino dentro dos próprios cursos; Ausência de coordenação entre diferentes instâncias responsáveis pelos cursos e entre os docentes do curso; Rigidez na distribuição das disciplinas, desintegração entre seus conteúdos e poucas análises críticas intra-cursos; Ausência de intercâmbio ente instituições para troca de experiências; Carência de bons cursos de especialização e aprofundamento; Carência de integração da pesquisa na formação e da formação em pesquisa. (GATTI, 1997, p. 95)

Esses apontamentos evidenciam uma ausência de conhecimento sobre o que realmente é um currículo e qual o seu papel. Gatti (1997, p.96) esclarece que o conceito de currículo deve transcender à ideia de conjunto de disciplinas, avançando-se para a concepção de que ele mesmo é um meio articulado e intencional de formação e desenvolvimento de pessoas, um conjunto de vivências educativas integradas, desenvolvidas para facilitar a formação das novas gerações de professores.

Em 2009, Gatti e Barreto (2009) publicaram um documento a pedido da UNESCO, que permitiu um olhar aprofundado sobre como caminha a educação brasileira, o intuito foi o de observarem a valorização dos professores empreendida nos últimos anos pelo Governo Federal, estados, municípios e Distrito Federal. Nesse documento as autoras concluíram que ainda a situação é bastante crítica, devido às omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, mesmo com ressalvas e críticas, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema.

Nóvoa (2011), em entrevista, sinaliza que a discussão sobre a formação do professor não se consolida somente no território brasileiro, afirmando que esta questão é de âmbito mundial.

[...]A formação de professores deve:a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação. (NÓVOA, 2011, p.1,)

Percebe-se que a formação docente é uma temática com muitos aspectos envolvidos e dimensões pontuais, difícil equacionar, ou seja, problemas que sejam vistos de forma isolada restringem sua análise.

Talvez por isso seja que muitos dos nossos professores, independente de onde estejam exercendo a docência, parecem sofrer de alguns preconceitos que cercam seu ofício, muitas vezes por alguns considerados um ofício sem saberes, conforme reforça AMARAL (2010,p.24, apud GAUTHIER, 1998), “(a) basta-lhes conhecer o conteúdo; (b) basta-lhes ter talento; (c) basta-lhes ter bom senso; (d) basta-lhes seguir a sua intuição: (e) basta-lhes a experiência; (f) basta-lhes ter cultura”.

Admitir dizeres, como esses que comumente circulam socialmente, e, por vezes, difundidos no âmbito educativo, bem como os de que a teorização do trabalho do professor só pode ser produzida por pesquisadores da academia, sendo que as atividades da prática competem ao grupo daqueles que executam o trabalho, no caso os professores, representa a assunção de uma visão reducionista sobre essa temática. Isso porque, entre os saberes, os da própria experiência não podem ser ignorados. Estudiosos como Tardif e Lessard (2009) nos têm ensinado a importância dos saberes da prática pela reflexão para o exercício profissional e justificam a conclusão de Gimeno Sacristán e Pérez Gomes (2000, p.9): “Lamentemos ou não, as teorias educativas não determinam nem determinaram em grande medida a realidade [educacional] ainda que, talvez o discurso sobre a mesma sim”.(grifo do autor)

Como podemos perceber, esse dilema está instaurado em diversos contextos e as ações de formação continuada fomentadas pela SME de Londrina, não parecem diferir das demais desenvolvidas no restante do país. Isso, porque os professores que participam de programas de formação continuada por melhor que tenham sido planejados, continuam encontrando muitas dificuldades em traçar metas que promovam resultados satisfatórios, visto continuarem com dificuldades em incorporar novos conceitos teórico-metodológicos e posturas a respeito de si mesmos e de suas práticas para acompanharem as mudanças sociais e pessoais exigidas por uma nova visão sobre os saberes que lhes são necessários para atuar profissionalmente. Para Berger e Luckman (2008) a realidade (objetiva e subjetiva) é construída socialmente, pela forma e modos pelos quais os sujeitos percebem e compreendem a realidade, que dialeticamente influencia a maneira de agir de cada um, respondendo pela formação inclusive da sua identidade.

Considerando os estudos mencionados, Tardif e Lessard (2009), Berger e Luckman (2008), Nóvoa (2011), Gimeno Sacristán e Pérez Gomes (2000) em relação formação de professores e sobre os problemas que enfrentam para seu desempenho nos espaços escolares, pautamos a proposta desta investigação, que teve parte de sua origem nos dilemas encontrados nos programas de formação continuada para professores das séries iniciais da rede pública de ensino nos quais atuou. Buscamos refletir sobre parte das problemáticas atuais a respeito do trabalho do professor, pelo recorte de compreender o que estes profissionais representam sobre <ensinar> e <aprender>.

Tomadas como pano de fundo essas considerações, propusemo-nos a identificar os elementos que informam esses processos para perceber quais opiniões, crenças, valores e comportamentos sobre <ensinar> e o <aprender> de um grupo de professores da rede municipal na qual atuam (SME de Londrina), constituindo-as como questões investigativas do problema deste trabalho.

O intuito foi entender como esses processos (ensinar; aprender) são percebidos e compreendidos por profissionais responsáveis pela formação de outros. Para tanto, buscamos apoio teórico-metodológico nas áreas de conhecimento da Educação e da Psicologia Social, isso porque consideramos por princípio que tanto os processos selecionados (ensinar e aprender), quanto os sujeitos participantes do estudo empírico são histórico e socialmente constituídos.

Como categoria analítica, decidimos ousar no campo das representações sociais, porque partimos da premissa que estas “são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e objeto do conhecimento.” (FRANCO, 2002, p.191). Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é o eixo teórico e metodológico principal que regulou nossa investigação.

Os estudos no campo teórico das representações sociais nos permitem compreender o processo de organização das representações, no caso as que os próprios professores construíram, em meio aos contextos complexos e multifacetados de sua formação e de seus fazeres, acerca do “ensinar” e o aprender. As representações sociais, compreendidas como construções sociocognitivas compartilhadas, influenciam nas atitudes, os comportamentos, o desempenho da profissão e os conhecimentos que são elaborados e socializados no cotidiano escolar ou não. Partindo destes pressupostos a questão investigativa que propusemos para o delineamento de nossa pesquisa foi: “Quais representações sobre <ensinar> e <aprender> prevalecem entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Londrina?”

Em suma, nossa intenção foi a de entender como esses fenômenos são compreendidos pelos professores participantes deste estudo que têm como responsabilidade profissional a de contribuir por seus fazeres para a formação de outros sujeitos, ensinando-os e levando-os a aprender os conhecimentos, cognitivos e práticos, atitudes e valores regulados e legitimados socialmente como necessários à participação crítica, consciente e democrática, no mundo de hoje, como bem

discute Tedesco (2004) na primeira parte do seu texto, caso queiramos como profissionais da Educação Básica enfrentar com responsabilidade e competência os desafios do sec. XXI (TEDESCO, 2011): os de promover a construção de uma sociedade mais justa, com as desigualdades que perduram ainda em nossa população.

2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é o de caracterizar as representações sociais (RS) sobre <ensinar> e <aprender>, de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Londrina.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar e comparar o valor simbólico associado a cada um dos termos indutores <ensinar> e <aprender>, por parte do grupo de professores investigados.
- Exemplificar a organização semântica das respostas aos termos indutores <ensinar> com *software* Atlas. Ti 7 (Qualitative Research and Solutions - Non-numeric Unstructured Data - Index, Searching and Theorizing),
- Comparar os resultados das análises decorrentes do uso do software EVOC com as análises propiciadas pelo Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações (INCEV).
- Analisar esses resultados tendo por referência o ensino como trabalho.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção são apresentadas reflexões que têm por base a produção científica consultada sobre cada um dos aspectos pertinentes ao estudo desenvolvido.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi proposta na França, em 1961, com a pesquisa do romeno naturalizado francês Serge Moscovici, graças à difusão da sua obra seminal, intitulada “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (*La Psychanalyse, son image et son public*), na qual o autor apresenta o estudo empírico que desenvolveu junto à comunidade parisiense e subsidiou sua tese de doutorado. Para tanto, Moscovici (2012) relata que aplicou entrevistas e questionários a uma amostra de 2.265 sujeitos e analisou o conteúdo de 1.640 artigos publicados em 230 jornais e revistas entre janeiro de 1952 e julho de 1956.

Este estudo divulgou os processos de transformação da Teoria da Psicanálise em saber do senso comum.

Até então, como assinala Laholou (2011, p. 73):

[...] as ciências humanas descreviam as representações sociais sem explicar sua gênese, ou seu funcionamento [...] suas funções sociais eram descritas sem um método unificado [...] tendo por referência geralmente as sociedades afastadas da nossa no tempo e no espaço.

O intuito do trabalho de Moscovici foi o de identificar e explicar como os membros daquela comunidade parisiense entendiam o fenômeno da psicanálise e qual o impacto da divulgação desse saber em suas vidas diárias.

Como sumariza Oliveira (2004, p. 181) o estudo de Moscovici demonstrou:

[...] as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era percebida (representada), difundida e propagandeada ao público parisiense. Pela discussão profícua sobre a relação entre linguagem e representação, as conclusões deste trabalho fizeram escola.

Segundo Arruda (2002), essa proposição teórica de Moscovici permaneceu inicialmente circunscrita ao Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e passou a ser testada em outros laboratórios por Claude Flament, Jean Claude Abric, no sul da França, e em outros lugares dispersos na Europa. Aparentemente a perspectiva moscoviciana não prosperou de imediato no campo da Psicologia Social fazendo sua reaparição com força total no início dos anos 80.

Moscovici, desde o final dos anos 50 e início da década de 60, preocupou-se com os mesmos temas, principalmente em compreender como o conhecimento é produzido e transformado nas relações cotidianas e analisando seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. De acordo com Oliveira (2004, p.181), Moscovici, em uma de suas obras, registrou que tinha um grande interesse pelo “poder das ideias de senso comum”, ou seja, no “estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em práticas”. Atentou não exclusivamente em compreender como o conhecimento é elaborado, mas especialmente em avaliar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Ainda nas palavras de Oliveira (2004, p.181), “preocupou-se em compreender o tripé grupos/atos/ideias”.

Em entrevista concedida à Almeida (2011), Moscovici esclarece que o seu interesse pelo conhecimento cotidiano surgiu a partir de um problema que afetou fortemente sua geração, a saber, do papel da ciência. Segundo Moscovici, na primeira metade do século XX, estava em expansão a crença de que a ciência seria a “salvação do mundo”, aquela que traria a resolução para os problemas da humanidade, junto a esta crença desenvolveu-se todo um corpo de interesses e de preocupações com vistas a compreender, de forma mais sistemática, qual seria o impacto da ciência sobre as mudanças históricas, o pensamento e os projetos sociais. Moscovici começou, então, a se perguntar como seria este impacto da ciência sobre a cultura das pessoas e como os saberes produzidos pela ciência se tornariam progressivamente parte de um sistema de crenças das pessoas e dos grupos.

Segundo Almeida; Santos (2011), o contexto da época em que Moscovici se propôs em estudar essas repercussões, defendendo sua teoria, foi o do embate cirrado entre duas correntes prevalecentes nos estudos das ciências sociais. Uma delas, amparada pelos princípios marxistas, à qual Moscovici teve

contato direto, em sua juventude, pois chegou a alistar-se no partido comunista da Romênia. A fundamentação dos marxistas, particularmente Lenin, era a de que o pensamento de massa e o conhecimento popular deveriam ser eliminados das irracionalidades advindas de ideologias, religião e folclore. Ademais, também, não acreditavam que uma difusão do pensamento científico pudesse fortalecer o pensamento comum, defendendo a erradicação do pensamento do senso comum.

Em contrapartida, uma segunda corrente, defendia que a função do conhecimento e do pensamento científico era de dissipar a ignorância, os preconceitos e as contradições desencadeadas por um conhecimento não científico. Essa quebra de paradigma só aconteceria por meio da educação, só assim a visão equivocada das coisas seria superada. (ALMEIDA; SANTOS, 2011)

Apesar das duas correntes se afirmarem opostas, acabavam convergindo em um aspecto, segundo ponderações de Moscovici nessa entrevista: ambas concordavam que popularizar o conhecimento científico era um risco- não se poderia socializar a ciência sem que ela fosse deturpada, porque seria impossível para a população leiga assimilar os conhecimentos científicos como os cientistas.

Moscovici, após a guerra, se afastou do partido comunista tendo se refugiado na Europa Ocidental, opondo-se às duas correntes mencionadas e começou se dedicar ao estudo e relevância do conhecimento cotidiano. Com essa sua reação acabou por introduzir um terceiro elemento na análise da consciência social, isto é, o senso comum, que ao lado da ideologia e da ciência representaria em seu modo de entender as raízes dessa consciência. Neste sentido o conhecimento do senso comum toma um lugar com considerável valor como objeto de estudo e deixa de ser considerado como algo folclórico. (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Em suma, Moscovici em suas reflexões e produções teóricas e empíricas, tomou como ponto central para seus estudos a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum e espontâneo evidenciando as funções das representações sociais, que “exprimem a relação de um sujeito com um objeto, relação que envolve uma atividade de construção, de modelização e de simbolização“ (VALA, 1997, p. 357).

3.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Teoria das Representações Sociais centrada nos modos de pensar, agir sentir e avaliar do senso comum tem suas origens na Sociologia, na Antropologia, Psicologia Construtivista e Psicologia Sócio Histórica e Cultural.

Moscovici (2001) reconhece o sociólogo Durkheim como o pesquisador que deu um verdadeiro sentido ao conceito de representação, ao destacar as funções das representações coletivas. Apesar de Durkheim ter influenciado o pensamento de Moscovici, como ele próprio reconhece (2001; 2012), em seu trabalho buscou superar o conceito de representação coletiva, por esta essencialmente evidenciar as forças das dimensões sociais, justificando que esse conceito se limitava à compreensão de fenômenos que estivessem fora da ótica ideológica, mítica, religiosa ou primitiva, ou seja, a falta de preocupação em buscar a origem da generalidade destes fenômenos. Explica Moscovici que Durkheim, partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Para ele, o fundamento da representação individual era a consciência própria de cada um e, o que nos leva considerá-la, subjetiva, bem como oscilante e arriscada à estabilidade da organização social. Em compensação, o fundamento da representação coletiva era a própria sociedade em seu conjunto, portanto seria impessoal e ao mesmo tempo estável, garantindo, deste modo, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a consonância da sociedade.

Diante dessas reflexões o conceito da representação social foi se configurando a partir da leitura de Moscovici acerca dos estudos difundidos por Lewy-Bruhl, Piaget e Freud. Esses autores imprimem caráter enfático maior à dinâmica das representações individuais/grupais do que ao seu aspecto coletivo, o que deu suporte à crítica de Moscovici em relação à concepção durkheimiana (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Na opinião de Moscovici (2001), Lewy-Bruhl superou Durkheim em relação ao foco investigativo, a coletividade, no entanto caiu em outra contradição: os mecanismos lógicos e psicológicos. Lewy-Bruhl partia do princípio de que os sujeitos são influenciados pela sociedade da qual fazem parte e, por isso, manifestam sentimentos comuns, o que ele chama de representação. Ainda para esse autor, o que diferenciava uma sociedade de outra não era o nível de

inteligência dos indivíduos, mas o tipo de lógica de que cada uma se utilizava para pensar sua realidade concreta (COSTA; ALMEIDA,1999).

Numa série de estudos que marcaram essa época, surgiram as pesquisas do suíço Jean Piaget. No entanto, Moscovici (2001) considerou que Piaget enfatizava em seus estudos os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento da criança, abordando apenas esfera cognitiva, advogando que as diferenças entre as crianças e os adultos não eram questões relacionadas à capacidade, mas sim maneiras diferentes de pensar, devido às estruturas cognitivas. Esta concepção direcionava para os mesmos princípios defendidos por Lewy-Bruhl, quanto às diferenciações lógicas das formas de pensar entre diferentes tipos de sociedades, trazendo contribuições para a compreensão dos aspectos psíquicos da representação social.

Quem realmente abriu caminhos para as investigações de Moscovici, foi Freud, ao desenvolver estudos sobre o psiquismo. De acordo com Moscovici (2001), este pesquisador se preocupou em provar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social interfere na representação individual.

Para Moscovici (1989), é Freud quem põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. O caráter seria a expressão de teorias concebidas pelas crianças, inicialmente junto à família e que, progressivamente, vão sendo substituídas por outras, à medida em que as crianças vão ampliando o universo de suas relações sociais. (COSTA; ALMEIDA,1999, p.251)

Nessa direção Moscovici, segundo Almeida (1999) foi ao encontro de um conceito que tivesse definição teórica, pautado na demonstração de que o conhecimento ou o pensamento são necessariamente sociais, de modo semelhante aos físicos quando estes demonstraram que a matéria é essencialmente formada por átomos.

Tal como ocorreu com a física e biologia, o caminho percorrido pela teoria das representações não foi fácil, pois o desafio era superar o desafio do enfoque individualista da Psicologia e o enfoque coletivista da Sociologia e da Antropologia e utilizando essas mesmas ciências como auxiliares. (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p.291)

Compreendendo as representações sociais “construídas pela interface da afiliação dos sujeitos a diferentes grupos sociais, tanto em suas características objetivas como subjetivas, assumindo a condição de socialmente produzidas e socialmente partilhadas” (VALA, 1997, p.357), nos últimos 40 anos muitos pesquisadores da Psicologia Social e de diferentes campos disciplinares, de diversas nacionalidades, foram e têm sido influenciados pela Teoria das Representações Sociais em seus trabalhos, pois como considera Lahlou (2011, p. 66) as representações sociais

são um campo de estudo e não uma teoria [...que] tem uma particularidade: ele cruza um dos problemas fundamentais das ciências sociais (a relação entre indivíduo e sociedade) com um problema ao mesmo tempo epistemológico e psicológico (a relação entre o material e o ideal).

De acordo com Sá (2001, p. 9-10), atualmente, vários autores são historicamente responsáveis pelo desdobramento da teoria original de Moscovici. Entre eles, Wagner (2000), Abric (1993, 1994, 1996, 1998, 2001, 2003), Gilly (2001), Flament (1994, 2001), Duveen (1998), Rouquette (1998), Doise (2002), Jovchelovitch (2008), Jodelet (1969, 1992, 2001). Estes pesquisadores têm mantido uma relação privilegiada com estudiosos brasileiros como Sá (2001), Madeira (2002), Sousa (2002), Menin e Shimizu (2005), Menin e Lima (2009). As produções neste campo têm sido veiculadas crescentemente, pois o número de livros publicados, artigos em periódicos nacionais e internacionais, teses e dissertações demonstram essa expansão (JODELET, 2002). Vale ressaltar que o interesse por essa teoria só tomou espaço importante no pensamento contemporâneo após 20 anos, de sua elaboração.

3.3 FUNDAMENTOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O que se entende por representação social? Diariamente nos deparamos com questões e eventos que emergem nos espaços sociais aos quais, querendo ou não, nos afetam de alguma maneira. Diante de tantos dados e informações passamos os nossos dias buscando compreendê-los, assimilando-os ao que já conhecemos. O novo que estamos vivenciando, nas relações interpessoais pelo curso das comunicações. Nestes momentos de encontros diários

e nos quais compartilhamos ideias, conceitos e juízos, somos permanentemente submetidos a situações em que precisamos nos manifestar, emitir julgamentos e adotar posicionamentos. No entanto, essas

[...] interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008 p. 3).

De acordo com Semin (2001), Moscovici define as representações sociais como um sistema de valores, cuja função é dupla: primeiramente estabelecem uma ordem que permitirá aos indivíduos se orientarem e dominarem seu ambiente material, e em promover a comunicação entre os membros de um grupo social, fornecendo-lhe um indicador para distinguir e classificar os diferentes aspectos de seu mundo e de sua história tanto individual quanto de grupo.

Com os avanços nos estudos, constatou-se o surgimento de quatro abordagens na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2012), elas se distinguem uma da outra, às ênfases que atribuem para a análise do objeto de estudo. Cada uma delas originou outras investigações, por abrir caminhos para outros pesquisadores aprofundarem suas análises Pryjma (2011), sumariza cada abordagem de forma objetiva. Salienta essa autora que a abordagem de Denise Jodelet, denominada abordagem cultural se mantém fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico; a abordagem societal de Willien Dossie articula as representações sociais a um olhar sociológico, enfatizando os efeitos da inserção social dos indivíduos, interpretados como fonte de variação dessas representações; a abordagem de Jean-Claude Abric nomeada de abordagem estrutural que privilegia a dimensão sóciocognitiva das representações que funcionam como um sistema de interpretação da realidade e determinam os comportamentos e as práticas dos sujeitos; a abordagem de Marková, designada de abordagem dialógica, por ressaltar no estudo das representações sociais o papel da linguagem.

Jodelet (2001), uma das principais colaboradora e difusora das ideias de Moscovici, afirma que as representações são fenômenos complexos sempre acionados e em ação na vida social, considerando que todo o conhecimento que acumulamos a partir da vivência, ou seja, as informações, os saberes e modelos de pensamento que percebemos, nos são transmitidos direta ou indiretamente repassados pela tradição, pela educação e pela comunicação social, dizem respeito à representação social.

Ainda de acordo com essa autora, que sumariza os princípios da Teoria das Representações Sociais, quando estes acontecimentos são estudados são revelados diversos elementos: crenças, valores cognitivos e ideológicos, atitudes, imagens, opiniões etc. Em alguns casos esses elementos são estudados isoladamente, no entanto são sempre organizados de uma forma que resulta na aparência de um saber sobre o estado de uma realidade, sendo esta ação significativa que se encontra no centro da investigação científica, que tem como tarefa analisá-la, esclarecê-la em suas dimensões e formas de funcionamento.

Para Moscovici (2012) a representação apresenta uma estrutura, desdobrada, um verso e um reverso indissociáveis, como uma folha de papel, constituído por duas faces: a figurativa e a simbólica, devendo se entender “[...] com isso que a representação transmite a qualquer figura um sentido, e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI 2012, p.60).

Os processos responsáveis pelas representações sociais são dois: a objetivação (reprodução do real de forma concreta) e a ancoragem (abstração do sentido real, significação que corresponde à imagem do real). Esses dois processos apresentam a interdependência entre atividade psicológica e as suas condições sociais de exercício, ou seja, como o social se transforma em representação e como esta transforma o social (JODELET, 1992 apud CHAMON, 2006).

O processo de objetivação transforma o que é abstrato em concreto, solidifica a palavra, isto é a materializa. O sujeito absorve as significações cotidianas, concretizando-as, é um processo de construção de um conhecimento, estabelecido pelo indivíduo. Por meio do processo de objetivação o conceito é substituído pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem (CHAMON, 2006).

A objetivação, como processo compreende a ação de três mecanismos: a seleção e descontextualização, a formação do núcleo figurativo e a naturalização. A seleção e descontextualização ocorrem em função de critérios

culturais, por conta às vezes dos grupos sociais não terem acesso às informações, os indivíduos aprendem de forma fragmentada e alterada da sua originalidade, compreensível ao conhecimento popular. O núcleo figurativo é o segundo componente desse processo. Esse elemento se vincula a ação psíquica internalizada pelo indivíduo. O sujeito busca tornar uma informação, um objeto ou conhecimento adquirido em algo coerente com o referencial que já existe consigo, e para isso, tece uma ideia do objeto que seja coerente com sua percepção de mundo. O terceiro mecanismo, a naturalização, decorre da formação do núcleo figurativo, levando à naturalização dos subsídios das ciências em elementos da realidade de senso-comum. É a materialização dos esquemas conceituais, o indivíduo dá significados próprios, de acordo com as suas capacidades de compreensão, também pode ocorrer do indivíduo suprimir qualquer contradição que abale o apoio de sua Representação Social que estão concretizadas. (COSTA; ALMEIDA, 1999).

A ancoragem, por sua vez, é um processo que incide para a inclusão do objeto representado a um esquema de categorias já existente. Sua função é de realizar junção cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento já existente, ou seja, os elementos novos de conhecimento são colocados numa rede de categorias já familiares. De acordo com Moscovici (2012, p. 156) “a sociedade torna o objeto social um instrumento o qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes.” Assim, a ancoragem se refere a significações distintas daquelas internas ao conteúdo de uma representação. São as significações que intervêm nas relações simbólicas existentes no grupo social que representa o objeto.

Esses dois processos, objetivação e ancoragem, se complementam apesar de aparentarem oposições. O primeiro indica a realidade em si, o segundo lhe dá significação.

É a ligação decorrente da objetivação e a ancoragem que nos permite entender determinados comportamentos, uma vez que o núcleo figurativo de qualquer representação depende da relação que o sujeito sustenta com o objeto e da finalidade da situação. Outra particularidade explícita da relação entre ancoragem e objetivação, apontada nos estudos desenvolvidos por Jodelet (1989), é o efeito do desdobramento: o indivíduo/grupo ao mentalizar materialmente um objeto, no formato de uma representação social, esse se cristaliza sendo traduzido em operações de pensamento e de ações na interação cotidiana com o mundo.

Todavia, se faz necessário entender que o fato das representações sociais se originarem em situações sócio-estruturais dinâmicas de um determinado grupo, não evita que os sujeitos produzam em relação aos objetos dessas representações um sentido singular, isso porque cada um está sujeito a experiências particulares, mesmo fazendo parte de um mesmo grupo social, o que, por sua vez, permite percepções e inquietações diferenciadas de um objeto, quando comparadas às de outros indivíduos de seu grupo.

Nesse sentido, cada indivíduo/grupo desenvolve e forma sobre o objeto uma organização diferenciada e, ao mesmo tempo, coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual está vinculado. O pertencimento dessa organização a um sistema maior pode ser identificado e é empregado tanto pelo indivíduo como pelo grupo, para um intercâmbio e incorporação de um novo objeto. É o processo de ancoragem, que garante a ligação entre a função cognitiva de base da representação e a sua função social, e ainda mune a objetivação de novos objetos ou dimensões dos já representados.

Estes apontamentos sobre as representações sociais nos levam a perceber que, embora uma representação se estabeleça em torno de objetos precisos, reais ou imaginários, ela não pode ser entendida no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende ou não apreender e analisar o viver concreto dos indivíduos. (COSTA; ALMEIDA, 1999).

Em relação à organização interna das representações sociais, a abordagem estrutural de Jean Claude Abric (1994a) tece aspectos importantes nesta esfera. Segundo, Alves-Mazzotti (2002, p.17), Abric reconhece o trabalho de Moscovici como “a ‘grand théorie’, psicossociológica”. Nessa abordagem se entende que a representação social funciona como um conjunto de elementos sociocognitivos interconectados qualitativamente, que formam um todo organizado, e que explicam as ações comportamentais e as práticas sociais dos sujeitos. Neste estudo tomaremos como referencial teórico-metodológico, no campo das representações sociais, a abordagem estrutural de Abric (1994a), proposta pela Teoria do Núcleo Central.

34 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme salientado no decorrer da seção anterior, “a representação social é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e informações referentes a um objeto ou situação.” (Abric, 2001a, p.156). Este autor caracteriza uma representação como uma organização significativa que permite ao indivíduo integrar as características objetivas do objeto, às suas experiências anteriores e ao sistema de atitudes e de normas que o regulam. Isso porque a representação social reestrutura a realidade viabiliza a cada um “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade” (ABRIC, 1998, p. 28).

Segundo Abric (1994a), as representações respondem a quatro funções. No Quadro 1 a síntese destas funções, tem por base Chamon (2006).

A Teoria do Núcleo Central foi proposta por Abric em 1976, quando da apresentação de sua tese Doctorat d'État. Nesta direção, Abric (1998, p. 37) justifica sua proposta, como segue:

A abordagem estrutural das representações sociais como elemento importante para a análise de várias questões importantes relativas às ciências sociais: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes, opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social.

Abric sustenta em seus estudos a hipótese de que toda representação social está organizada e tem seus elementos distribuídos em torno de um Núcleo Central e de um Sistema Periférico.

Quadro 1 - Caracterização das funções da RS segundo ABRIC (1994a).

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Função de Saber	A Representação Social permite compreender e explicar a realidade, ou seja, os indivíduos se apropriam dos conhecimentos e os integram num quadro por eles (o senso comum), e tudo isso de modo coerente com seus valores e seu funcionamento cognitivo.
Função Identitária	A Representação Social também tem a função de posicionar os indivíduos e os grupos no campo social. A partir delas, os indivíduos têm condições de elaborar uma identidade social ajustada com os princípios e valores socialmente e historicamente determinados.
Função de Orientação	Elas direcionam os comportamentos e as ações por meio de três fatores: a) A definição da finalidade da situação: determinam a priori os modelos de relações que combinam para determinado tipo de indivíduo e também, determinam ocasionalmente, nas circunstâncias onde existe um trabalho a ser executada, a forma de estratégia cognitiva que vai ser adotada. b) Um sistema de antecipação e de espera - Uma representação não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela. Ela precede a interação e a determina. c) Uma prescrição de comportamento - A Representação Social reproduz a origem das regras e das interações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos ou de ações misteres.
Função de Justificação	É um funcionamento que incide a ação, consentindo aos intérpretes sociais explicar e justificar seus comportamentos numa circunstância ou em relação a seus parceiros.

Fonte: CHAMON, (2006, p.24)

O Núcleo Central de uma representação social está relacionado à memória coletiva que confere significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Por sua vez, o Sistema Periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Para Flament (2001,p.179) a periferia de uma representação social pode ser considerada como o “para-choque de um automóvel: protege em caso de

necessidade, as partes essenciais do veículo, mas ele pode ser amassado”. Ambos os sistemas contribuem para o indivíduo interpretar a realidade, determinam e justificam seus comportamentos e práticas.

O Quadro 2 define sumariamente, de forma comparativa, as características predominantes no Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais (ABRIC, 2000; Pryjma, 2011).

Quadro 2- Caracterização Geral do Núcleo Central e do Sistema Periférico de uma Representação Social

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Vinculado à memória do grupo e à história coletiva	Contextualiza as experiências e histórias individuais
Determina a homogeneidade do grupo; Imutável; resistente à mudança; coerente	Tolera a heterogeneidade do grupo Flexível; suporta as contradições
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato

Fonte: PRYJMA (2011, p. 36).

Resumindo, o Núcleo Central congrega os elementos que apresentam maior resistência à mudança, que perduram por mais tempo, ao passo que os elementos que constituem o Núcleo Periférico possibilitam a interface entre a representação elaborada e os efeitos das situações das experiências individuais. Por isso, respondem duplamente pelas possibilidades de maior variação e menor resistência a mudanças.

Este O Núcleo Central certifica duas funções: a função geradora e a função organizadora. O Quadro 3 expõe sumariamente as características dessas funções de acordo com ABRIC (1994a).

Quadro 3- Caracterização das funções dos elementos do Núcleo Central segundo ABRIC (1994a).

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Geradora	tem como objetivo criar ou transformar os elementos constitutivos da representação, é o meio pelo qual os elementos ganham significado, sentido.
Organizadora	é o elemento unificador e estabilizador da representação, por meio deste Núcleo Central os elementos se unem entre si.

Fonte: MAGALHÃES (2005, p. 69)

A organização de uma representação apresenta uma característica particular, específica: os elementos da representação não são apenas hierarquizados. Toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994a, p. 19).

Os elementos periféricos que constituem uma representação, de modo similar, desempenham três funções, sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4- Caracterização das funções dos elementos do Sistema Periférico segundo ABRIC (1994a).

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
CONCRETIZAÇÃO	Viabiliza a formulação da representação em termos concretos e reais. Subordinadas ao contexto ancoram a Representação Social da realidade e promovem uma conexão entre o Núcleo Central e a situação concreta da representação.
REGULAÇÃO	Equilibram as informações novas e as transformações do Núcleo Central e do núcleo periférico, exercendo um papel de extrema relevância na adaptação da representação às evoluções do contexto.
DEFESA	Funcionam como proteção (para-choque) da representação.
CONCRETIZAÇÃO	Viabiliza a formulação da representação em termos concretos e reais. Subordinadas ao contexto ancoram a Representação Social da realidade e promovem uma conexão entre o Núcleo Central e a situação concreta da representação.

Fonte: MAGALHÃES (2005, p. 70)

As pesquisas realizadas no campo da Teoria do Núcleo Central têm sido desenvolvidas em diferentes países e continentes, sendo que no Brasil têm se destacado os estudos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares e com objetos distintos. Em pesquisa realizada no site Scielo, em junho de 2012, tendo por descritor “representações sociais”, constatamos 204 publicações pautadas na abordagem teórica metodológica das representações sociais, sendo o artigo mais antigo de 1993. Eventos proposto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Psicologia, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP), e nas reuniões regionais e

internacionais dessas agremiações acadêmicas, bem como nas Jornadas Internacionais e nas Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais. ou das iniciadas no EDUCERE (PUC-PR) - X Congresso Nacional e Educação que sediou o I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), têm permitido a socialização de trabalhos desenvolvidos nessa abordagem.

3.5 EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Os estudos em representação social, de acordo com Sousa (2002, p. 286) vêm percorrendo dois caminhos, um que evidencia o processo de apropriação da Teoria das Representações Sociais pelos pesquisadores da área da

Educação e outro que revela a especificidade de fenômenos tratados em Educação, e as representações compartilhadas em um dado grupo.

Estes interesses surgiram de um longo processo histórico da Psicologia e da Sociologia na Educação. Se a Psicologia até 1960 desempenhava um maior suporte para o trabalho na Educação, com modelos que pretendiam explicar as causas e os efeitos do comportamento humano, com o objetivo de moldar o indivíduo (SOUSA, 2002), nas duas décadas seguintes, ou seja, 1970 e 1980, construções teóricas da Sociologia e da Filosofia da Educação passaram a ser vistas como áreas importantes no campo educacional, porque permitiam compreender os processos que ocorriam dentro da escola, deixando mais evidente como a ação pedagógica poderia produzir diferenças sociais que não as explicadas pela Psicologia.

Nas décadas finais do século passado, década de 1980 e início da década de 1990, é que passou a predominar a cobrança de construções teóricas que conciliassem o ponto de vista do sujeito, tanto em sua individualidade como em sua coletividade, isto é, tratando o sujeito como um indivíduo situado sócio-historicamente que em sua análise respeitasse as dinâmicas subjetivas. Foi neste contexto que surgiu o interesse dos pesquisadores na área das representações sociais, o que favoreceu articulações entre Psicologia Social e Sociologia da Educação, traçando novas explicações sobre como os mecanismos sociais agem e sofrem mudanças nos processos educativos que acontecem na escola.

A Teoria das Representações Sociais tem sido extremamente favorável para demonstrar as relações dialéticas entre as práticas educativas e o desempenho de papéis e funções de professores e alunos nas escolas, sem que se desconsiderem as questões ideológicas, políticas, pedagógicas referentes à Educação, (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2012; MENIN, SHIMIZU e LIMA, 2009; MENIN, 2005; FRANCO 2002). O que se percebe é que as pesquisas no âmbito brasileiro necessitam ir além do processo de descrição das representações sociais. A carência de estudos sobre os processos formadores das representações sociais, em especial dos relacionados à ancoragem e aprofundamento sobre os sujeitos investigados e seu contexto histórico. São feitas insuficientes comparações entre o conhecimento do senso comum e os conhecimentos escolares do campo científico, faltam pesquisas que explorem a análise de conteúdos e processos cognitivos das representações determinados como possibilidades importantes da teoria. As investigações são voltadas para estudos descritivos, a grande maioria utiliza métodos simples e avançam na análise de conteúdos graças aos recursos proporcionados pelos *softwares* disponíveis (MENIN;SHIMIZU, 2005).

Rangel (1998) ao analisar dissertações e teses dos anos 1990 a 1998 que se dedicaram a Teoria das Representações Sociais, concluiu que tais trabalhos têm contribuído especialmente com a área de ensino e aprendizagem. Pontuando que seu estudo:

[...] possibilitou nos limites das pesquisas alcançadas identificar elementos do estado da arte, sem perder de vista a crítica à Teoria de RS (TRS), Ainda, tratando-se da TRS procurou-se observar, pela sua importância na estrutura das representações, componentes do Núcleo Central da sua aplicação nas pesquisas. (RANGEL, 1998,p.73)

Melo e Batista (2010) também encontraram de 1998 à 2008 uma bibliografia muito extensa. Na busca que realizaram localizaram trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações de mestrado; teses de doutorado, artigos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais de congressos, livros e capítulos de livro. A análise dos dados coletados permitiu às autoras concluir que as dissertações de mestrado são as produções que

relativamente mais utilizam como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais.

As pesquisas neste campo se expandiram no início do século por conta da realização das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais, que ocorreram no Brasil. A primeira das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais foi realizada em 1998, na cidade de Natal, RN; em 2001, foi promovida a II Jornada, no município de Florianópolis, SC; a terceira Jornada Internacional sobre Representações Sociais foi realizada em 2003, no Rio de Janeiro/RJ; a quarta edição da Jornada sobre Representações Sociais ocorreu em outubro de 2005 em João Pessoa; em 2007 em Brasília foi realizada a V Jornada Internacional sobre Representações Sociais; em julho de 2011 em Vitória/ES realizou-se VI Jornada Internacional sobre Representações Sociais (MELO; BATISTA, 2010).

A realização de todas essas Jornadas teve como participantes grandes nomes da área de Representação Social e reuniram pesquisadores, docentes e estudantes de várias localidades do mundo. A repercussão desses eventos foi decisiva para o avanço da pesquisa em representações sociais no Brasil e, para o acréscimo do número dos trabalhos, bem como a melhoria da qualidade nos diversos campos de aplicação. Entretanto, o estudo das representações sociais ainda não tem sido suficientemente explorado por grande parte dos educadores (FRANCO, 2002; MENIN, 2005; GILLY, 2001). Isso fica evidente, pois na maioria das pesquisas:

Ou os autores estudam apenas alguns aspectos e manifestações ou as evoca somente como fatores ou determinantes subjacentes (com estatuto variável intermediária) para explicar resultados relativos a fatos que não têm, em si mesmos, estatuto de representações sociais (GILLY, 2001, p. 321)

Gilly (2001) chama a atenção dos pesquisadores para o interesse essencial da noção de representação social no âmbito educacional, que é o desempenho de conjuntos constituídos de significações sociais no processo educativo, proporcionando uma nova abertura para a explicação de estruturas pelos quais fatores propriamente sociais atuam sobre o processo educativo e influenciam

seus resultados, e ao, mesmo tempo favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação.

Os trabalhos realizados em representações sociais desenvolvidos no campo educacional, além de acrescentarem na própria área, contribuem consideravelmente no estudo de questões gerais. Isso é possível porque é um campo em que existem discursos de diversos seguimentos: há as preleções dos administradores, dos professores, dos usuários, dos políticos, etc. Portanto é um espaço privilegiado para as observações de como as representações sociais são elaboradas e construídas no interior desses grupos sociais.

Podemos classificar esses estudos, como o fizeram Melo e Batista (2010) em grandes núcleos de processos formativos; práticas culturais e institucionais; gestão e políticas educacionais.

Sob essa classificação, os processos formativos abarcam os trabalhos relacionados à formação institucional do docente, ou seja, à escola regular que o habilita para o exercício da docência. Também estão incluídos neste núcleo os trabalhos de capacitação pós-formação institucional, isto é, os processos vinculados à formação continuada.

As pesquisas que fazem parte do núcleo de gestão e políticas educacionais, segundo as autoras, procuram investigar as representações sociais em suas relações com a forma do fazer institucionalizado, isto é, pesquisam as leis que regem a Educação e as práticas educativas no que se referem à gestão escolar, programas sobre representação social de programas educacionais, administração escolar, entre outros.

Em observação às pesquisas na área educacional é possível visualizar a presença do conceito de representação social, com referencial teórico para análises do cotidiano. Esse modelo de investigação propicia a análise do conhecimento da realidade e pode apontar soluções para a ação concreta. Assim, estudos em representação social, no campo educacional, promovem uma aproximação do conhecimento formal ao informal, do senso comum ao conhecimento científico. Também auxiliam nas investigações referentes ao conhecimento das práticas educativas escolares que, querendo ou não, influenciam no desenvolvimento e funcionamento das relações que acontecem nos estabelecimentos escolares e no processo de ensino e de aprendizagem.

As sinalizações das produções e o potencial da teoria levam a concluir sobre aspectos ainda pouco explorados. A Teoria das Representações Sociais pode orientar estudos e pesquisas que visem compreender aspectos intervenientes e transversais nas rotinas escolares como violência, silenciamento, disciplina, escolhas, valores, interesses, e tantos outros. Sousa (2002, p.301) salienta que “a consolidação de uma área de estudos exige inquietação, análises críticas e muitos estudos teóricos e empíricos”.

4 AS ABORDAGENS DO PROCESSO ENSINAR E APRENDER SEGUNDO MIZUKAMI

O objetivo deste tópico é apresentar um cenário de como os processos do ensinar e do aprender têm sido estudados e entendidos, segundo diferentes enfoques e abordagens teóricas mais comuns, pelo menos aos que trabalham em escolas no Brasil. Essa análise e reflexão auxiliarão o entendimento dos resultados obtidos na parte empírica deste trabalho.

Em termos mais amplos, buscamos nos embrenhar nessa discussão para compreender os elementos que compõem o Núcleo Central, construídos sob enfoque das abordagens em relação ao ensinar e o aprender, considerando os pressupostos da Teoria das Representações Sociais e o conhecimento constituído pelos participantes sobre o ensinar e o aprender.

Os vocábulos ensinar, formar, educar, instruir e aprender tiveram, desde sempre, conotações diferentes, conforme se pode constatar em dicionários etimológicos (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006).

Devido a distintas concepções sobre Educação, especialmente da que ocorre em instituições escolares, à maneira de conceber o sentido de homem, do mundo, das relações entre eles, das sociais, da cultura, do conhecimento, da escola, do ensino e aprendizagem, da função e das relações de professores com seus alunos em sala de aula das metodologias de trabalho passam a focalizar e a valorizar aspectos distintos. Tendo por referência Mizukami (1986), apresentamos as abordagens prevalecentes nos cenários escolares educativos brasileiros quanto aos dos processos ensinar e aprender, a partir dos princípios que os fundamentam, dos componentes necessários ao fenômeno educativo e de seus efeitos sobre o indivíduo e sociedade.

Mizukami (1986) classifica os períodos da história da educação, em cinco abordagens principais:

- Abordagem Tradicional,
- Abordagem Comportamentalista,
- Abordagem Humanista,
- Abordagem Cognitivista,
- Abordagem Sócio-Cultural.

Apresentaremos as considerações de Mizukami (1986), com objetivo de contrastar as elucidações teóricas.

4.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

A característica de práticas educativas, sob esta abordagem é a marca da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história que o professor deve realizar ao ensinar. Não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, porém determina a escola como “[...] local da apropriação do conhecimento, por meio de transmissão de conteúdos e confrontação de modelos e demonstração” (MIZUKAMI, 1986, p.18).

De acordo com Mizukami (1986), no âmbito educacional dois defensores se destacam na defesa desse tipo de ensino: Snydes e Èmile Chartier. Estes autores se posicionam a favor porque consideram a escola com um lugar em que a educação se concretiza, bem como o espaço em que se raciocina. Portanto, austeridade, disciplina e ainda a presença de modelos são fundamentais para que os alunos possam avançar na apropriação do que está sendo transmitido.

O aluno nesta abordagem é considerado um simples depositário do conhecimento, reduzido a um ser passivo que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor e a partir de todo este acúmulo de informações, dominar o conteúdo cultural e universal.

4.2 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

Segundo Mizukami (1986), o psicólogo B. F. Skinner foi o de maior relevância nos pressupostos desta abordagem. No Brasil seu modelo de aprendizagem a partir da modelagem e do gerenciamento dos estímulos ambientais, com recompensas evidenciando as funções dos estímulos reforçadores, foi aceito e gerou possibilidades para mudanças na condução das práticas educativas escolares.

Em uma perspectiva pedagógica comportamentalista, o homem é considerado como sujeito ativo e vulnerável aos efeitos do meio, conseqüentemente pode ser manipulado e controlado pelo meio.

De acordo com Mizukami (1896), as teorias de aprendizagem que fundamentam a abordagem comportamentalista defendem que aprender é uma questão de modificação do comportamento. A aprendizagem de qualidade depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de maneira que o aluno prossiga e conclua o processo educacional diferente de como entrou. Em seu entendimento nessa abordagem o ensino é um processo de condicionamento que deve usar reforçamentos das respostas que se querem obter. Desde modo, as organizações educacionais deveriam visar o controle do comportamento individual face aos objetivos previamente estabelecidos. O objetivo da ciência pedagógica, a partir dessa abordagem da Psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de possibilitarem o controle das variáveis que o afetam.

4.3 ABORDAGEM HUMANISTA

Na abordagem humanista o enfoque é o sujeito que aprende, ou seja, o aluno é o foco principal de qualquer ação educativa. Segundo Mizukami (1986), o referencial teórico em que se pauta esta abordagem difunde-se nas ideias de Carl Rogers e Alexander Sutherland Neill. Apesar deste último ser frequentemente identificado como espontaneísta por propor uma educação que permita à criança se desenvolver sem intervenções, não deixou de enfatizar que o sujeito é o principal elaborador do conhecimento humano.

Por outro lado, a proposta rogeriana foi a que mais representou a Psicologia Humanista, isto porque Carl Roger em sua proposição enfatiza as relações interpessoais, visando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade. Neste sentido, o foco da escola na abordagem humanista é o aluno, e o professor um facilitador da aprendizagem, que fornece condições para que o aluno aprenda, portanto, os conteúdos são vistos em um plano secundário, priorizando-se os relacionamentos das pessoas envolvidas do processo ensino aprendizagem.

4.4 ABORDAGEM COGNITIVISTA

A abordagem cognitivista se fundamenta em pesquisas que objetivam identificar os processos de organização do pensamento, (MIZUKAMI, 1986). Neste sentido, esta denominação nasceu a partir dos psicólogos que investigam os “processos centrais” dos sujeitos não observáveis, como por exemplo: “processamentos de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.59)

Jean Piaget foi um dos grandes nomes que influenciaram esta concepção, o que a levou ser conhecida como a abordagem piagetina. Outro pesquisador que teve destaque relevante neste período foi Jerome Bruner um norte americano. Porém, Piaget, de nacionalidade francesa, tornou-se o representante de maior expressividade desta tendência, por longo tempo. Sua abordagem é de caráter interacionista, ou seja, reconhece a interação entre sujeito e meio, e de acordo com Piaget a aprendizagem ocorre a partir da assimilação e da acomodação, processos que explicam as mudanças no indivíduo, são responsáveis pela modificação da sua estrutura mental. O conhecimento é percebido como uma construção contínua, de passagem de um estado de menor desenvolvimento para o seguinte caracterizada pela formação de novos esquemas que afetam a estrutura mental já existente ou impelem à emergência de uma nova estrutura.

Em outras palavras, pela assimilação o indivíduo usa os esquemas da estrutura que já possui para explorar, cognitivamente o ambiente, captando alguns dos seus aspectos e pela acomodação organiza o produto dessa interação o que lhe possibilita, a ampliação de seus esquemas ou a mudança da estrutura mental que dispunha para interagir.

Em relação aos elementos relevantes da abordagem cognitivista, Mizukami (1986) considera que a instituição escolar deve propiciar condições aos alunos para aprenderem por si só, oferecendo liberdade de ação real e material; bem como reconhecerem a prioridade psicológica da inteligência sobre aprendizagem, promovendo um espaço desafiador favorável, a fim de desenvolver a motivação intrínseca do aluno. Portanto, o ensino configura-se nas relações do sujeito com objeto, sem perder de vista a compreensão de que este sujeito está inserido em uma dada situação social. A construção da inteligência ocorre a partir

das trocas do organismo com o meio, através das ações do indivíduo, por isso o trabalho em equipe é extremamente valorizado.

4.5 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Esta abordagem destaca os aspectos sócios, políticos e culturais. Originou-se a partir do trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com foco na alfabetização de adultos. De acordo com Mizukami (1986), trata-se de uma abordagem de caráter interacionista porque evidencia a interação sujeito e objeto, bem como homem e mundo. Esta interação é de suma importância, nesta abordagem, porque ela é responsável para que o indivíduo se desenvolva e se torne sujeito de sua própria ação.

A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Deste modo, na abordagem sociocultural descrita por Mizukami (1986), o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, mas se estende como processo amplo de ensino e aprendizagem de um indivíduo, inserido na sociedade e que não pode ser visto isoladamente e tão pouco priorizado pela instituição escolar. Levar o sujeito a formar uma consciência crítica da realidade, com o objetivo de transformá-la e melhorá-la são os objetivos principais nessa abordagem.

Constata-se que as teorias e seus diferentes enfoques, ainda não estabeleceram conhecimentos capazes de abarcar e elucidar os aspectos pluridimensionais dos fenômenos educativos. Explicar estes fenômenos demanda considerar o momento histórico, a sociedade e a cultura, visto que a educação não está isolada desses contextos.

Por outro lado, é evidente que o ambiente escolar, mesmo com todas as precariedades e as fortes críticas que sobre ele são tecidas é considerado ainda, o local mais adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, o que falta para que esse lugar cumpra plenamente sua função é que ele otimize os suportes que já dispõe, os recursos materiais e humanos. Assentes nessas avaliações, apresentamos o Quadro 5 no qual são expostos sumariamente como os diferentes enfoques educacionais, pela abordagem

que adotam percebem o processo de ensino e aprendizagem em relação ao ensinar e ao aprender.

Quadro 5 - Concepção de ensino e aprendizagem de acordo com as abordagens, segundo Mizukami(1986).

PROCESSO	ABORDAGENS				
	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
ENSINAR	Obedece a sequência lógica dos conteúdos os quais são selecionados pela cultura universal acumulada	Ênfase nos recursos audiovisuais, instrução programada. Os comportamentos desejados são instalados e mantidos nos alunos por condicionantes e reforçadores	Obedece ao desenvolvimento psicológico do aluno. Os conteúdos selecionados de acordo com interesse dos educandos.	Baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o aprender a pensar.	Ê definido a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos. Os temas geradores devem ser extraídos da prática de vida dos educandos.
APRENDER	Ocorre por meio de memorização, leituras e cópias. Predomínio de atividades mecânicas.	Ê garantido pela programação, ou seja, controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos autogerados	Auto iniciado mesmo quando estímulo vem de fora. Educando aprende por meio de sua própria experiência, para poder estruturar-se e agir. Os aspectos afetivos são valorizados	Constrói-se a partir da troca do organismo e o meio, através das ações dos indivíduos.	Por meio da consciência crítica. O diálogo os grupos de discussão são fundamentais para a aprendizagem.

Fonte: Autora, 2013.

Seguindo a perspectiva da pesquisadora Mizukami (1986), referente às abordagens do processo de ensino, pode-se perceber três correntes epistemológicas presentes nas tendências educacionais, são elas: empirista, apriorista e construtivista. O Quadro 6 identifica cada abordagem e o seu elemento predominante em relação a epistemologia do conhecimento, embora reconheçamos que algumas tenham mais de uma característica conforme já explanamos.

Quadro 6- Identificação do enfoque epistemológico predominante em cada abordagem do processo ensino e aprendizagem.

ABORDAGEM	EMPIRISTA	APRIORISTA	CONSTRUTIVISTA
Tradicional	X		
Comportamentalista	X		
Humanista		X	
Cognitivista			X
Sociocultural			X

Fonte: Autora, 2013.

Essas reflexões nos servirão de pano de fundo para posteriormente analisar os elementos que constituíram o Núcleo Central das representações sociais dos participantes quanto a ensinar e aprender, por entendermos que os contextos educacionais historicamente constituídos contribuem de forma significativa para os sentidos de uma representação, visto que admitimos ancoradas em Abric (1994a) que as representações sociais são um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas. Nosso objetivo foi o de identificar as abordagens prevaletentes no cenário educacional brasileiro, tendo por suporte os estudos de MIZUKAMI, (1986).

5 CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é o de apresentar a trajetória trilhada durante o processo empírico deste trabalho. Nesta seção é apresentado o cenário onde este estudo foi desenvolvido, os critérios utilizados para compor a amostra, informações quanto à contextualização e organização dos cursos de formação continuada de professores propiciados aos que trabalham na SME de Londrina, os instrumentos usados para a coleta de dados, as técnicas e os *softwares* que foram utilizados para o tratamento dos dados, bem como os critérios adotados durante o processo.

Este trabalho, como já informado, objetiva identificar e analisar as representações sociais acerca de ensinar e aprender e as categorias de conceitos preponderantes entre professores de Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino sobre esses processos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória de natureza quali-quantitativa, fundamentalmente de cunho interpretativo.

O estudo no terreno das representações sociais exige conhecimentos teórico-metodológicos múltiplos, oriundos de distintos campos. No caso, da Psicologia, da Educação, da História da Educação e Sociologia. A opção pela utilização de uma metodologia de cunho qualitativo e também quantitativo neste estudo atende às expectativas das análises previstas, visto que tanto no campo da Psicologia quanto na Educação o dilema quanto ao uso só de uma ou de outra metodologia já foi superado.

Estudos de natureza quali-quantitativa, têm a finalidade de compreender e apontar as particularidades do recorte da realidade que se eleja como objeto de pesquisa. Entretanto, tem sido ainda comum alguns pesquisadores se diferenciarem quanto aos instrumentos e procedimentos que utilizam em suas investigações, diferenciações essas que acontecem por conta dos pressupostos que adotam acerca da realidade e das interpretações que sustentam a respeito dos próprios objetos que pretendem investigar.

É fato ainda a presente oposição entre as duas abordagens (quantitativa, qualitativa), mas, apesar de claros os eixos e as dimensões que sustentam essa oposição, muitos autores, especialmente dos campos das Ciências Sociais e Humanas, defendem que o ideal é que o pesquisador construa sua metodologia de modo a que consiga agrupar aspectos de ambas perspectivas,

[...] embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, ou melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica” (DEMO 1995, p. 231. Grifos nossos).

O que se observa na prática é um crescimento naqueles campos, isto é nas Ciências Sociais e Humanas pelo uso de metodologias quali-quantitativas. Os pesquisadores que antes se colocavam nos extremos do continuum - estão se posicionando mais ao centro. Os resultados alcançados com o emprego dessa metodologia não polarizada apontam para uma maior fidedignidade e validação das pesquisas.

Ferraro (2012) trata desta relação entre métodos quantitativos e qualitativos nas Ciências Sociais e na área de Educação, evidenciando que por não existir quantidade sem qualidade, não se tem como discutir qualidade sem quantidade e que o melhor método para ser usado é aquele pelo qual o pesquisador na constituição do objeto ou do problema de sua pesquisa, define o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação.

5.1 CENÁRIO

O campo para a realização desta investigação foi oportunizado pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) e pelos professores que nela trabalhavam. A rede dessa Secretaria atendia, em 2011, 29.021 alunos, distribuídos em quatro grupos de Ensino: Ensino Fundamental (23.604); Educação Infantil (4.372); Educação de Jovens e Adultos (1.028) e Classes Especiais (17).

Para atender esse total de alunos, essa SME contava nesse período com 2.036 professores estatutários, regentes, 225 professores contratados temporariamente, 525 professores desenvolvendo outras atividades, entre estes 121 desempenhando a função de diretores. Por conseguinte 2.218 professores atendiam às instituições dessa rede.

No que se refere ao número de unidades de ensino essa SME administrava na época 61 escolas urbanas, 11 escolas rurais, 11 centro de educação infantil e 3 salas de condutas típicas. A distribuição do total de alunos por

série e de professores por unidade de ensino pode ser conferida nas Tabelas 19, 20, 21 e 22 que constam no APÊNDICE A.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 200 docentes de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental que integram a Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Para composição da amostra do presente trabalho contou-se com docentes que aceitaram participar da pesquisa, por meio de um critério estabelecido a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Para a escolha propriamente dita dos sujeitos participantes, foram levados em conta os seguintes critérios: os professores deveriam atuar como regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Londrina, ficando excluídos os professores auxiliares de sala, professores contraturnistas ou professores de oficinas de bibliotecas.

5.3 INSTRUMENTOS

Para coleta das informações foram utilizados dois tipos de protocolos: um questionário sóciodemográfico, e outro com testes de associação de palavras seguidos de um breve questionário sobre indutor proposto, conforme sugerido por Abric (1993) e Wachelke (2009).

5.3.1 Questionário

O questionário sóciodemográfico foi construído para obtenção de informações pessoais e profissionais dos professores participantes. Três blocos de informações foram solicitados nesse instrumento: (APÊNDICE C)

- Dados pessoais: nome, escola em que atuava quando da coleta, idade e estados civil.
- Formação acadêmica: curso(s) de graduação e de pós-graduação.
- Experiência profissional: ano que em que iniciou profissionalmente a trabalhar, em que tipo de instituição (rede pública/rede privada), anos de docência na rede municipal e na escola que na qual estava lotado.

5.3.2 Teste de Associação de Palavras

Um dos instrumentos que permite ao pesquisador conhecer as representações sociais de um sujeito ou grupo de pessoas quanto aos aspectos da organização dos elementos que a constituem é o Teste de Associação de Palavras, sugerido por ABRIC (1993, 1998), porque viabiliza a obtenção dessas informações, bem como identificar o possível Núcleo Central e o Sistema Periférico da(s) representações sociais de interesse do pesquisador.

Essa técnica proposta por ABRIC (2001b) é simples e o instrumento que se utiliza no caso permite ao participante escrever palavras ou frases (o número mais comum é de cinco) que inicialmente lhe venham à mente com o indutor proposto pelo pesquisador.

É aconselhado por Abric que seja posteriormente solicitado ao respondente para indicar a ordem da importância de suas respostas, isto é as hierarquize. O pesquisador pode ainda, aproveitar a ocasião para solicitar o registro de outras ações cognitivas relacionadas ao objeto de seu estudo. Nos estudos desenvolvidos dentro do campo da abordagem estrutural, pesquisadores de distintos campos disciplinares têm utilizado este instrumento para a coleta de seus dados (PULLIN, PRYJMA, 2011; WACHELKE, WOLTER, 2011; FRANCO, 2002).

Neste estudo, utilizamos essa técnica com dois termos indutores <Ensinar é...> (APÊNDICE D) e <Aprender é...> (APÊNDICE E), isto é aplicamos dois testes de associação de palavras, com a mesma organização, porém com indutores diferentes solicitando. A aplicação da técnica consistiu em solicitar aos participantes que registrassem cinco palavras que lhes ocorressem de imediatamente que completassem a frase proposta no protocolo.

O instrumento de cada um desses testes foi organizado em cinco blocos. No primeiro, o participante deveria registrar as informações de identificação (nome, escola, data). No segundo bloco, responder aos indutores, utilizando as cinco primeiras palavras que lhe viessem de imediato à mente para responder à frase indutora. No terceiro, solicitava-se ao participante para hierarquizar as palavras que tinha escrito, enumerando-as por ordem de importância de 1 a 5, atribuindo 1 à mais importante e os demais valores nessa sequência. No quarto bloco, o participante deveria responder a questão “É possível ‘ensinar’ (teste 1) e ‘aprender’ (teste 2) sem pensar na palavra mais importante?” E por último, indicar das palavras

que escreveu as que considera mais importante e menos importante: (APÊNDICES D, E)

5.4 PROCEDIMENTO

Inicialmente, foram tomados os cuidados éticos necessários para a condução da investigação, submetendo o projeto ao Comitê de Ética da UEL para sua aprovação (registrado sob n. 254/11- ANEXO A), bem como apresentado o projeto à responsável pela condução das atividades da SME objetivando seu parecer favorável à execução do projeto junto aos professores da rede (APÊNDICE F).

Foram realizadas visitas esclarecedoras nos cursos de formação continuada desenvolvidos há época pela SME, com o intuito de apresentar o projeto e o tipo de coleta a serem executados. Obtido o consentimento² prévio dos responsáveis realizou-se um levantamento para definição da população que constituiria a amostra. Duas etapas procedimentais foram previstas para a execução da coleta de dados. A primeira consistiu na obtenção e leitura dos documentos produzidos pela SME de Londrina no intuito de desvelar os princípios teóricos e as expectativas educacionais da rede. A localização, cópia e início da análise desses documentos aconteceram em setembro de 2011.

A segunda etapa consistiu na coleta propriamente dita das informações junto aos participantes. Essa ocorreu em dois momentos. Após consulta à SME (APÊNDICE F), assim que obtida a autorização para a condução da pesquisa, foram agendadas as sessões para a aplicação dos instrumentos previstos para coleta das informações junto aos participantes. A aplicação dos Testes de Associação de Palavras antecedeu a do questionário para levantamento das informações sócio-demográficas e indicação das disciplinas que os fundamentaram para o ensino e a aprendizagem.

Essas coletas ocorreram coletivamente nos cursos de formação continuada promovidos pela SME e previamente agendados com os professores.

² Termo de consentimento para desenvolvimento da pesquisa

Coletamos os dados dos professores nestes encontros por ser um espaço em que os professores se organizam em grupos de mesmo interesse. Isto é, os professores, recebem formação específica para o ano/série em que atuam.

Cada grupo de formação continuada contava com um número expressivo de professores inscritos em cursos remunerados, a título de incentivo para professores de alunos do 1º e 2º anos, (213 inscritos), para os que trabalhavam com os 3º anos (69 inscritos); para professores iniciantes (142 inscritos). A pesquisa foi proposta para esses 424 professores, porém apenas 210 concordaram em participar. Desses, a coleta de 10 participantes foi eliminada, porque os participantes não completaram os instrumentos de acordo com as instruções. Portanto, para fins de análise contamos com participação de 200 professores regentes de 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental.

A dinâmica para iniciar a sessão de coleta ocorreu após a apresentação das metas do projeto e em seguida entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), propiciando a liberdade do sujeito de aceitar ou não participar da pesquisa, que deveria ser assinado por aqueles que concordassem em participar.

No segundo momento desta etapa foram recolhidos os dados propriamente ditos junto aos professores. Utilizamos a lousa da sala para orientar e exemplificar como os participantes deveriam responder a cada instrumento, e esclarecidas as dúvidas.

Os professores responderam o primeiro instrumento que correspondia ao indutor <Ensinar é...>. Os professores participantes foram informados oralmente, que assim que terminassem levantassem as mãos, de modo que a entrega do segundo teste de associação com o indutor <Aprender é...> ficasse contingenciada à entrega do primeiro preenchido.

Ao terminarem os testes, oportunizamos a fase seguinte que foi o preenchimento do questionário de identificação dos participantes.

A coleta dos dados foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011.

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS

As respostas registradas pelos participantes relativas às evocações por indutor constituíram os dois *corpus* iniciais do material a ser analisado (APÊNDICES G e H)

O material tratado do *corpus* após o tratamento lexical (APÊNDICES I e J) foi rodado no *software* EVOC, que calcula, para o conjunto do *corpus*, a frequência simples de cada palavra evocada, bem como a média da ordem das evocações por palavras. Este procedimento viabiliza a obtenção de resultados por cálculos estatísticos e a construção de co-ocorrências, que servem de base para dois tipos de análise: a construção do quadro de quatro casas (análise prototípica), e análise do índice de centralidade da representação social- INCEV (WACHELKE, 2009, p.109).

O INCEV apresenta-se com uma alternativa promissora para a etapa de levantamento, pois apresenta resultados mais próximos do MEC que a análise prototípica. Sua vantagem reside na incorporação, na sua operacionalização, de princípios teóricos diretamente relacionados com a teoria do núcleo central.

O objetivo principal do cálculo do INCEV reside num maior aproveitamento da situação de levantamento inicial dos elementos das representações, após a análise prototípica permitindo “uma otimização dessa primeira coleta ao já viabilizar num primeiro nível de caracterização estrutural desses elementos, o que não ocorre em procedimentos centrados puramente no conteúdo.” (WACHELKE, 2009, p.108)

Também nos usamos o *software* Atlas.Ti 7, (Qualitative Research and Solutions - Non-numeric Unstructured Data - Index, Searching and Theorizing), que permite o armazenamento, codificação e integração de grande quantidade de dados complexos. Uma ferramenta que comporta a organização dos dados pelo tratamento dos elementos qualitativamente, bem como oferece ao pesquisador a aplicação dos princípios de análise de conteúdo para a descrição dos dados através de categorização e redes conceituais (MUÑOZ, 1999; FLICK, 2004; VARGUILLAS, 2006).

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE “ENSINAR” E “APRENDER”

Não sem razão, o texto de Apostolidis (2003) foi escolhido para iniciar a obra “Méthodes d'étude des représentations sociales” de Abric (2003). Justifica-se duplamente: de um lado pela a pluralidade de perspectivas conceituais e metodológicas que se verifica no campo da Psicologia Social após a contribuição de Serge Moscovici; de outro, devido à interdependência das questões teóricas metodológicas, como assina Apostolidis (2003)). Tendo por intuito contribuir para o quadro metodológico das representações sociais, Apostolidis (2003) debruça-se sobre a importância da triangulação como estratégia útil, não apenas para validar os resultados obtidos em pesquisas qualitativas, mas “sobretudo como estratégia que assegura maior rigor, extensão e profundidade à pesquisa” (p.15).

Esse autor pondera que a triangulação interdisciplinar, apesar de recente, é promissora à medida em que remete à articulação necessária dos dados obtidos no campo da Psicologia com conhecimentos de diferentes campos disciplinares, caracterizando-se “acima de tudo como uma *estratégia indutiva* de pesquisa” Apostolidis (2003, p. 16, grifos do autor). A triangulação interdisciplinar possibilita a construção de um saber pertinente e consistente sobre o fenômeno em estudo a partir de diferentes operações de cruzamento sobre os planos teóricos, metodológicos e/ou de produção dos dados.

No caso deste trabalho, buscaremos realizar essa triangulação interdisciplinar problematizando e confrontando as análises tendo em vista as contribuições de produções realizadas no campo da Educação e da Psicologia da Educação, articulando os diferentes níveis de análise, especialmente das representações propostas sobre o ensinar e o aprender. Esse será o caminho a ser percorrido ao longo desta seção.

Sabendo-se que qualquer “[...] representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”, como lembra Jodelet (2001, p.27), prosseguimos caracterizando os participantes deste estudo.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Como informado, para a escolha propriamente dita dos sujeitos deste estudo foram levados em conta alguns critérios. Além de atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Londrina, deveriam ser professores regentes de turmas, ficando excluídos, portanto os professores auxiliares de sala, professores contraturnistas ou professores de oficinas de bibliotecas. Visto que a situação da coleta foi decidida por conveniência, restrita à condição de participação dos professores da rede em um curso de formação continuada de professores propiciada pela SME de Londrina e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos 455 professores inscritos nesse curso, 200 professores atenderam aos critérios estipulados.

Todos os professores participantes regiam turmas do 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, sendo 197 professores do sexo feminino (98,5%). A prevalência das mulheres no exercício da docência, como verificada na amostra, no Brasil não é um fenômeno recente. De acordo com Gatti (2010), com a implantação das Escolas Normais, as mulheres foram sendo recrutadas para o exercício do magistério para iniciarem o trabalho do ensino das primeiras letras. Essa tendência que se instalou no país no final do século XIX, oportunizou que elas pudessem concluir a escolarização no Ensino Médio, devido à expansão dos cursos de formação para o magistério. No entanto, o exercício dessa docência foi permeado pela representação social da feminilidade e do esperado para as atividades maternas e domésticas. Pesquisas em diversos países têm demonstrado que a construção histórica de sua imagem social e de sua prática teve origem na vinculação entre educação escolar e família e entre mãe e professora e ainda com a justificativa da naturalização de que a mulher já tinha uma vocação para educar seus filhos (CARVALHO, 1996, 1998).

A maioria dos professores participantes (89%) estudou por mais tempo em escolas da rede pública, 10% em escolas particulares, um deles foi aluno nas duas redes, por igual. Apenas um dos participantes não respondeu a esse item do questionário.

Informações sobre quando os professores iniciaram sua experiência como profissionais auxiliam a compor o desenho do perfil dos participantes deste estudo. Apenas um deles não prestou essa informação. Mais da metade dos

respondentes (64%) iniciou como professor entre 1996 e 2011. Desses, 9,4% haviam começado a trabalhar no ano em que a coleta de dados foi realizada e 35,5% trabalhavam desde 1975.

Um pouco mais da metade dos professores (54%) iniciou a docência em escolas da rede pública, 40,4% em instituições da rede particular e 5% nas duas redes. Mais uma vez, um participante não registrou sua resposta conforme solicitado no questionário.

Quanto à qualificação profissional dos professores da rede municipal de Londrina, conforme consta na página da SME (consultada em 28 abr. 2012), 93% dos 2.694 professores conta com formação em nível superior. Apenas 1,6% aproximadamente têm formação de Magistério no Ensino Médio. Todos os professores participantes (N=200) dispunham de formação acadêmica em nível superior.

Apenas cinco professores não informaram o ano em que concluíram essa formação. Os demais terminaram essa etapa inicial de formação nos anos da década de 70 (n=1), de 80 (n=11), de 90 (n=39) nos anos de 2000 à 2011 (n=133), e ainda tivemos participantes (n=11) que concluíram sua formação acadêmica entre os anos 80 a 2011.

As políticas educacionais brasileiras e exigências legais para o exercício do magistério nas séries/anos do Ensino Fundamental começaram a se fazer presentes, especialmente após a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), esta além de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional institui a Década da Educação a ser iniciada em 1997. Mais do que isso, o §4º do Art. 87 define que “Até o fim da Década, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996)

Sob vigência da regulação dessa Lei, começou a se verificar no país a busca de professores para complementarem sua formação, bem como da exigência dessa certificação em concursos públicos para a docência na Educação Básica. No município onde este trabalho foi realizado registra-se que a partir do Edital 021/2008 de 17/03/2008 a comprovação dessa certificação começou a ser exigida.

O perfil dos participantes, ainda quanto à busca de formação em nível de pós-graduação, assemelha-se ao do quadro geral dos professores da rede

municipal onde trabalham, visto que na rede 81,8% dos 2.694 professores que nela atuavam, quando iniciamos a coleta de dados dispunha de certificação em curso(s) de especialização.

Constatando-se que o perfil de formação em pós-graduação dos professores dessa rede de ensino parece demonstrar o interesse dos mesmos em se aperfeiçoar, duas questões nos instigaram a verificar junto ao grupo de participantes, quais os cursos que procuraram realizar e quais incentivos recebiam para assim procederem.

Dos 26 cursos de especialização informados pelos participantes, os que apresentaram maior incidência foram os de Psicopedagogia (n=36), Educação Especial (n=20), Administração, Orientação e Supervisão Escolar (n=15) e o de Metodologia do Ensino Superior (n=10).

Apesar dos possíveis constrangimentos econômicos porque passam esses profissionais, verifica-se que apenas 22,5% dos participantes realizaram essa formação em alguma instituição de Ensino Superior (IES) pública, sendo que mais da metade deles (56,5%) as concluíram em IES particulares e 3,5% cumpriram seus cursos em IES de ambas as redes.

Apesar de 47 participantes não terem prestado essa informação, dos demais (7%) concluíram essa formação antes de 2000, 55% concluíram-na depois, sendo que 14,5% terminaram entre 1999 e 2011, uma das duas especializações que realizaram.

Os participantes, no período de coleta de dados, trabalhavam na Educação Básica, conforme critério estipulado para a composição da amostra. A Tabela 1 permite identificar a série que cada professor atuava no ano da coleta dos dados.

Tabela 1- Anos que os professores participantes trabalhavam.

Ano/Série	Nº Professores	% Professores
1º ano	71	35,5
2ª ano	86	43
3º ano	43	21,5
Total	200	100

Fonte: A autora, 2013.

Aproximadamente, mais da metade dos participantes (56%) trabalhava 40h ou mais, enquanto que 41% cumpriam uma jornada de trabalho de 20h e 2,5% deles jornada de 30h.

Quanto à experiência dos participantes como professores da rede verificou-se que 42,5% dos participantes contavam com um ano ou menos, 20% com dois a seis anos, e 37% com mais de sete anos, isto é, trabalhavam na rede desde 2005, 4,5% há pelo menos 22 anos e 2% há mais de 27 anos. Registrou-se que um dos participantes não respondeu a esse item do questionário.

Descritas as características dos participantes e tendo demonstrado que, pelo menos em termos de formação acadêmica, podem ser considerados representativos os dados de professores que trabalham na SME de Londrina, a seguir com o intuito de configurar se cada um dos objetos selecionados para este estudo (ensinar, aprender) indicam “manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam” (JODELET, 1984 apud Spink ,2008, p. 120) serão examinadas as respostas individuais a cada um dos testes de associação de palavras, começando pelas informações obtidos no Teste de Associação de Palavras que teve por indutor < Ensinar é...>.

6.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINAR

Dos 200 participantes, apenas um não apresentou uma das cinco respostas solicitadas ao indutor <Ensinar é...>, portanto o total de palavras³ que constituiu o *corpus* inicial para a análise dessa representação social foi de 999 respostas. (APÊNDICE G)

Em termos gramaticais registrou-se a predominância de verbos (154), seguida por substantivos (93) e adjetivos (17), totalizando 264 léxicos diferentes. Para análise das informações recolhidas pelo Teste de Associação de Palavras ao indutor <Ensinar é...>, em face da diversidade lexical verificada, esse

³ Apesar de concordarmos com as ponderações de François Jodelet (1969) que prefere o termo *operador* ao de palavra, utilizaremos no relato esta última. Esse autor explica que as situações de associação verbal significam: “não que a primeira palavra *determina* a produção consecutiva da segunda, mas que ambas são *interligadas num esquema operatório do comportamento verbal* (denominamo-las, por esta razão, de ‘operadores’) [...] o ‘estímulo’ não parece determinar a ‘resposta’ senão na medida em é integrado pelo locutor a um esquema de comportamento (mas não o único) é a ‘resposta’ e as consecuições temporais ‘SR’ só representam a atualização fragmentária de tais esquemas”. (JODELET, 1969, p. 137. Grifos do autor).

corpus inicial foi submetido a um tratamento das palavras. Após esse trato o *corpus* foi reduzido a 205 palavras diferentes.

Para esse trato foram usados os seguintes critérios: palavras com o mesmo radical foram substituídas, prevalecendo a de maior frequência. Esta estratégia é sugerida no manual do *software* EVOG (LIMA, 2003). Por exemplo, as palavras “aprendizagem” e “aprendizado” sofreram adequação. Por apresentarem o mesmo radical e tendo-se observado que a palavra “aprender” foi a mais evocada, ou seja, a de maior frequência (F=82) entre elas, as palavras “aprendizagem” (F=4) e “aprendizado” (F=5) foram substituídos por “aprender”.

Palavras com o mesmo radical e com a mesma frequência, foram substituídas pelo respectivo verbo, visto esta ter sido a modalidade gramatical mais frequente no *corpus*. Um exemplo desse trato foram as palavras “realização” e “realizar”, que obtiveram F=3. No caso, respostas com a palavra “realização” foram substituídas por “realizar”. Respostas com palavras no plural foram trocadas pelo seu singular. Por exemplo, a palavra “horizontes” foi substituída por “horizonte”. No Apêndice K são apresentadas as transformações realizadas, podendo-se visualizar a quantidade de termos submetidos ao trato das palavras.

Como será descrito, o desenvolvimento deste estudo possibilitou revelar a tessitura dos fios e de algumas tramas que podem explicar como os professores participantes percebem as ações que desenvolvem em seus fazeres como profissionais, especificamente no que tange ao ensinar e aprender. Como Moscovici (2012) evidencia, as representações sociais comportam aspectos sociocognitivos, socioafetivos e histórico-sociais, os quais podem ser examinados e compreendidos pela análise da estrutura e da organização dos elementos evocados em testes de associação de palavras, conforme proposto por Abric (1994).

A análise das respostas ao Teste de Associação de Palavras que teve por indutor <Ensinar é...> será iniciada pela análise do conteúdo, por categoria definidas em campos semânticos⁴ das palavras registradas, a qual nos possibilitará uma reflexão não usual dessa representação.

⁴ Os elementos do *corpus* foram categorizados por campo semântico, em função de seus significados.

6.2.1 Ensinar para os Participantes: Principais Campos Semânticos

O *corpus* para esta análise foi constituído pelas 999 respostas (palavras) recolhidas na situação da apresentação do indutor <Ensinar é...>. Dessas respostas, 264 palavras foram diferentes, após o trato das mesmas 205 palavras, demonstrando variabilidade vocabular dos participantes frente ao indutor. Menos de 10% desse *corpus*, no caso 97 palavras foram emitidas apenas por um dos participantes.

As palavras podem se agregar de vários modos. Quando examinadas quanto ao sentido que geram para quem as examina podem ser ligadas a um campo semântico. Este, não comporta apenas os sinônimos, mas pode ser delineado pela aproximação de significados, por isso semântico, das respostas a uma dada situação.

Após releituras atentas das palavras do *corpus*, decidimos classificá-las em três grandes categorias, nos seguintes campos semânticos: cognitivo, afetivo e atitudinal. As palavras não compreendidas por essas categorias foram agrupadas na categoria “Outros”. Assim o fizemos, tendo por apoio a análise realizada por Moscovici (1961/2012). Segundo Moscovici (2012, p. 66), as análises no estudo das representações sociais podem ser feitas levando em conta: a informação (conceito), o campo de representação (imagem) e a atitude, que fornecem em seu conjunto uma visão do conteúdo e do sentido da representação.

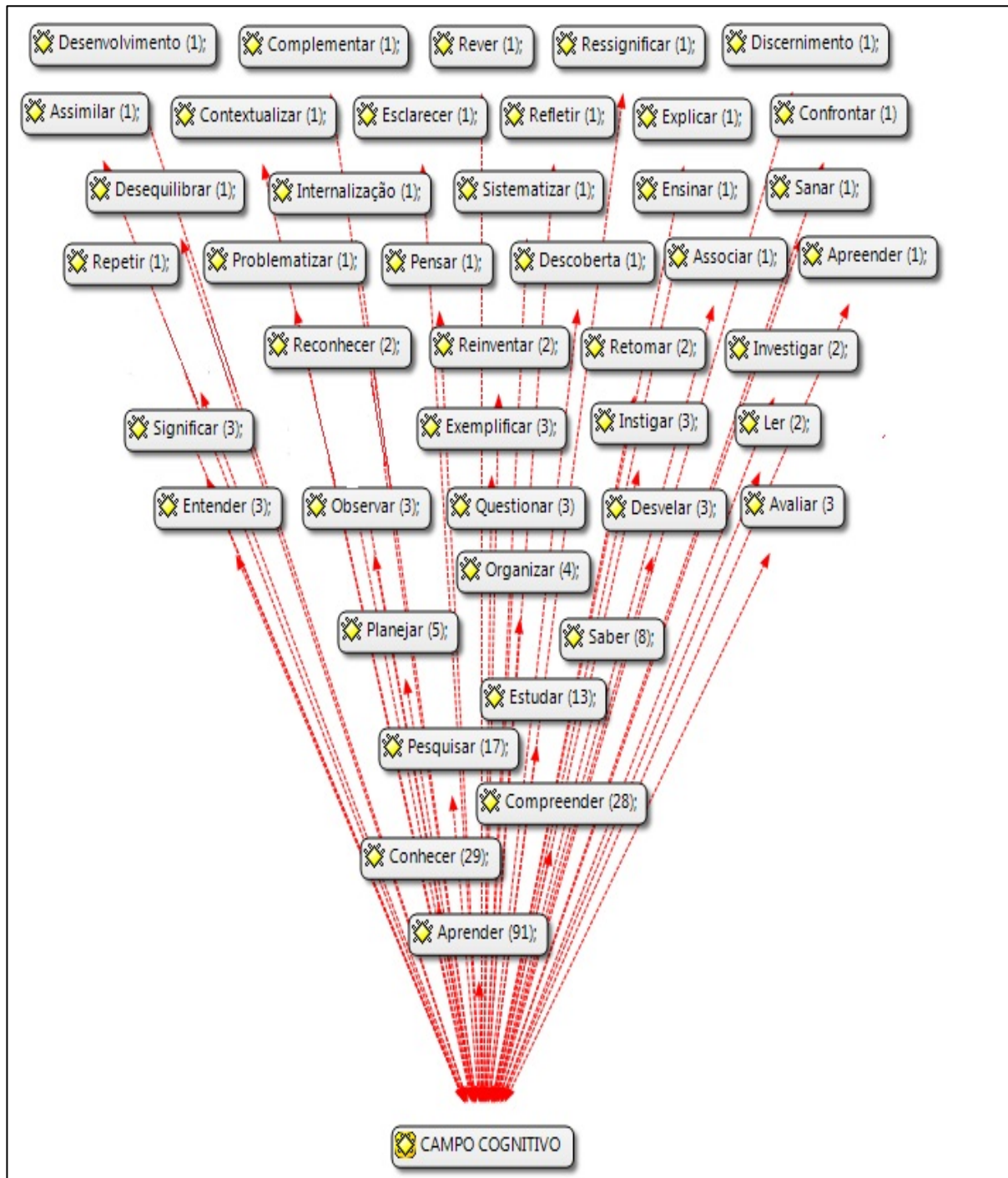
Villas Bôas (2004, p 147) retoma essa obra de Moscovici para evidenciar que “a informação corresponde à organização de conhecimento de um determinado grupo social acerca de um objeto social”. Prossegue a autora, na mesma página: “A atitude, a mais frequente das três dimensões, se refere à orientação de comportamento, sendo ela, segundo Ibáñez Garcia que dinamiza e orienta decisivamente as condutas relacionadas ao objeto representado” (1988, *apud* VILLAS-BÔAS, 2004, p. 147). Quanto ao campo da representação (imagem) este remete, segundo Moscovici (1978, *apud* VILLAS-BÔAS, 2004, p. 147), “à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações”.

Neste trabalho, a proposição das categorias pelos campos semânticos citados, possibilitou-nos identificar o que é comum, pelos sentidos próximos, nos repertórios registrados pelos participantes, bem como propiciou

verificar a ênfase atribuída ao ensinar pelas palavras mais evocadas, pela análise comparativa das três categorias.

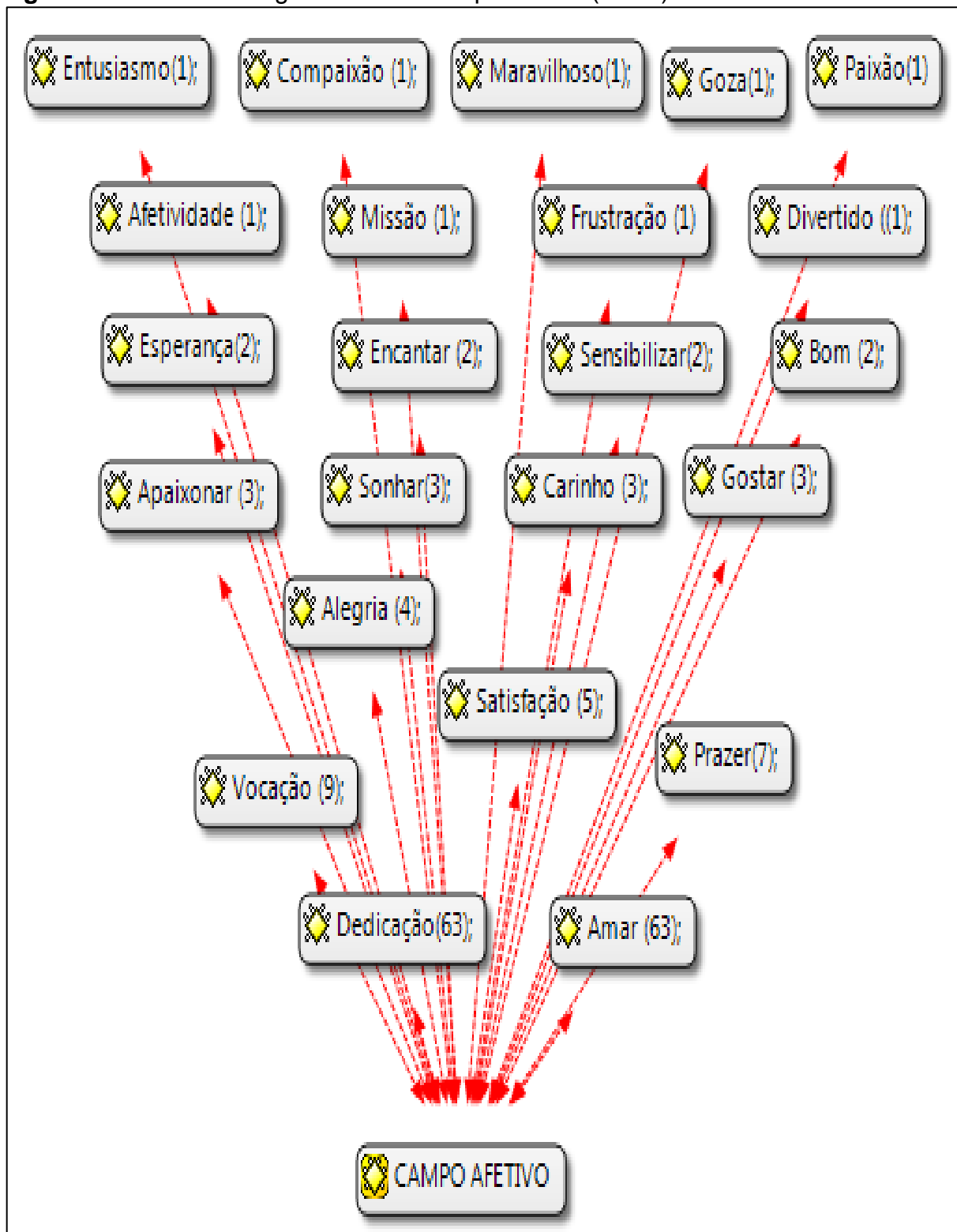
Dada essa posição e perspectivas, categorizamos as palavras registradas pelos participantes no teste aplicado, de acordo com os seguintes campos e definições: a) cognitivo: palavras relacionadas a processos e produtos intelectuais, como assimilar, conhecer, compreender, pensar, b) afetivo: palavras que nomeassem sentimentos e emoções, como dedicação, prazer; frustração; c) atitudinal: palavras que indicassem disposição para comportamentos, interesse e apreciação, como acolher, facilitar, incentivar. Considerando essas definições para os campos semânticos, as respostas dos participantes ficaram distribuídas de acordo com as Figuras 1, 2 e 3, registrando-se ao lado de cada palavra a frequência. As palavras do *corpus* assim categorizadas foram analisadas tendo por suporte o *software* Atlas Ti.7.

Figura 1 - Palavras categorizadas no campo cognitivo (N=43).



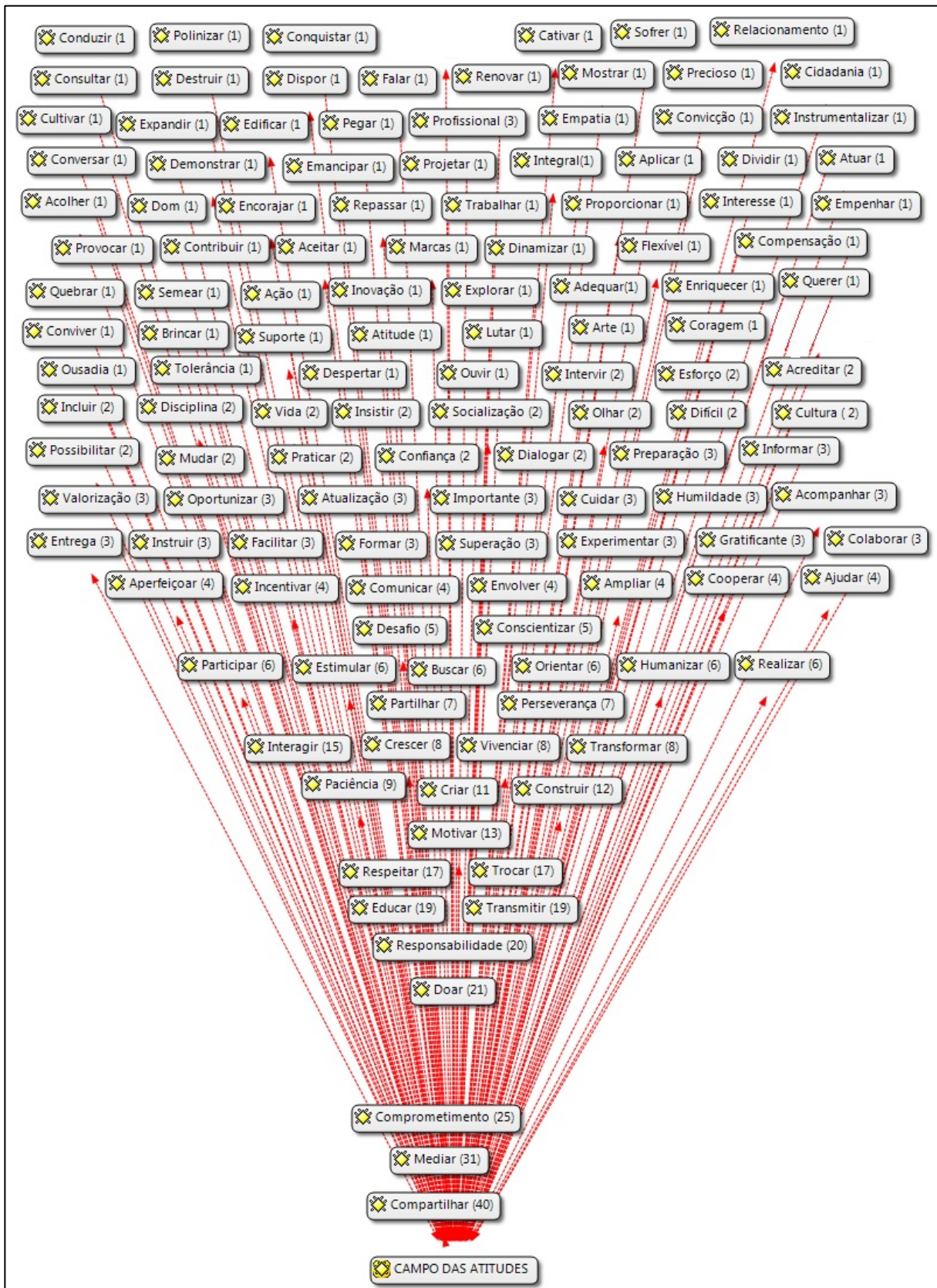
Fonte: A autora, 2013, com base no Atlas Ti.7

Figura 2 - Palavras categorizadas no campo afetivo.(N=23)



Fonte: A autora, 2013, com base no Atlas Ti.7

Figura 3 - Palavras categorizadas no campo atitudinal (N=131).



Fonte: A autora, 2013, com base no Atlas Ti 7.

A palavra com maior frequência (“aprender”) está intimamente ligada ao campo semântico do domínio cognitivo. Em termos de variabilidade verbal a categoria afetiva superou a atitudinal. Entre as palavras dessa categoria, uma “amar” ocupou o segundo e “dedicação” o terceiro lugar entre as de maior frequência observada.

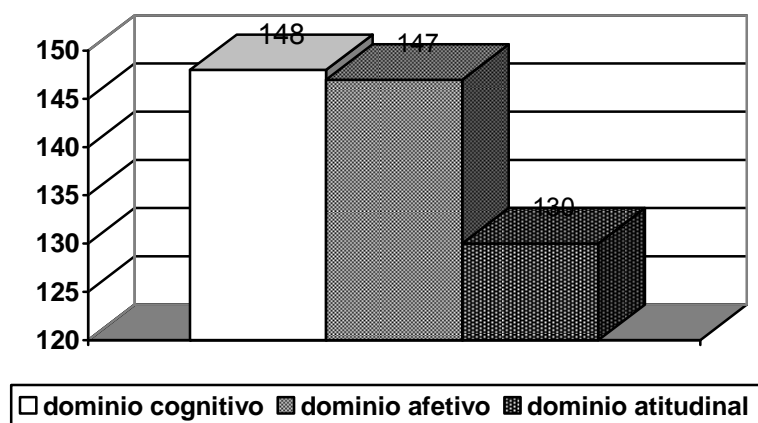
Em “Outras” ficaram alocadas oito palavras: individualidade; extensão; horizonte; processo; resiliência; necessário, domínio, capaz.

As informações indicam que a categoria com maior variabilidade de palavras é a atitudinal (N=131), seguida pelas da categoria do campo cognitivo (N=43) e, por último, as do campo semântico da afetividade (N=23).

Ao se considerar as dez palavras com maior frequência (Figura 4) verifica-se a seguinte sequência decrescente: “aprender” (F=91); “amar” (F=63); “dedicação” (F=63); “compartilhar” (F=40); “mediar” (F=31); “conhecer” (F=29); “compreender” (F=28); “comprometimento” (F=39); “doar” (F=21); “responsabilidade” (F=20), as quais foram emitidas por pelo menos 10% dos participantes. A partir destes resultados da associação livre foi possível verificar que em termos de frequência, os campos semânticos se equilibraram .

Examinada a frequência das dez primeiras palavras mais utilizadas (Figura 4) pelos participantes para responderem ao Teste de Associação de Palavras com o indutor <Ensinar é...>, registraram-se os seguintes resultados por categoria: palavras relacionadas ao campo semântico cognitivo, 148 respostas que utilizaram apenas três palavras (aprender, conhecer, compreender), 147 respostas compreendidas pela categoria do campo semântico afetivo, distribuídas entre as palavras (amar, dedicação e doar), 130 respostas da categoria atitudinal, distribuídas entre três palavras (compartilhar, comprometimento, responsabilidade, mediar).

Figura 4 - Distribuição por categoria das 10 palavras mais utilizadas



Fonte: A autora, 2013.

A análise por categorias, construídas a partir dos campos semânticos das respostas dos participantes permite ainda uma leitura e interpretação complementar dos resultados obtidos pelo EVOC (versão 2000) quanto à estrutura e organização das representações sociais acerca do ensinar no grupo de professores participantes, como descritas a seguir.

6.2.2 Representações Sociais dos Professores sobre “ Ensinar”

Tendo por pano de fundo a análise dos campos semânticos, a continuidade do exame das respostas dos participantes ao Teste de Associação de Palavras que teve por indutor <Ensinar é...> avança tendo por intuito identificar a estrutura e a organização dos elementos que constituem as representações sociais sobre ensinar dos professores participantes. Para tanto, utilizamos a técnica proposta por Vergés (1992) usando o *software* EVOC- *Ensemble de Programmes Permettant L’Analyse des Evocations*

Esse *software* foi empregado com a finalidade de identificar a estrutura e organização dos elementos recolhidos pelo Teste de Associação de Palavras, isto é, os mais frequentes e prontamente evocados, bem como elementos considerados mais importantes pelos participantes, tendo como referência as respectivas médias das frequências (OM), as das ordens médias de evocação (OME) apresentadas no Apêndice I, e as de importância (OMI) apresentadas no Apêndice L. Para a obtenção desses resultados iniciamos, gerando duas planilhas

em Excel, a saber, uma com o registro da ordem natural das evocações e a outra com o registro da hierarquização palavras por participante. Nas duas planilhas foi utilizado o resultado do trato de palavras.

O *software* EVOC, organizado em 16 programas, possibilita ao pesquisador agilidade na obtenção das informações, cruzamento de dados, e, ainda, fidedignidade para os resultados. Esse *software* propicia verificar a organização das palavras evocadas por um grupo, em função da hierarquia implícita de cada uma, gerada pela análise da co-ocorrência entre a sua frequência com a ordem de sua respectiva posição na evocação inicial ou na hierarquizada.

Ademais, o *software* permite o alcance de outros dados estatísticos, a partir dessas matrizes de co-ocorrência, dentre os quais aqueles podem ser obtidos pelo uso do programa *Randgraf*, também conhecido por *Tabrgfr*. Uma vez rodados os elementos obtidos pela aplicação de um Teste de Associação de Palavras, o *Randgraf* gera um quadro de quatro casas, que informa a distribuição dos elementos que constituem o provável Núcleo Central e o Sistema Periférico da representação social em estudo.

O *Randgraf* oferece resultados sistematizados e elucida, por meio da frequência média de ocorrência das palavras e das ordens médias de evocação (OME) ou de importância (OMI), conforme for o caso, as palavras que constituem cada um dos quatro quadrantes os quais informam a estrutura e a organização da representação social em estudo, tendo por base os parâmetros sugeridos pelo programa ou pelo pesquisador, identificando os elementos que provavelmente constituem o Núcleo Central e o Sistema Periférico da representação em estudo. O Quadro 7 sistematiza a organização estrutural dos resultados que podem ser obtidos a partir de uma situação de associação de palavras, por meio do Teste de Associação de Palavras, sugerido por Abric (1993; 1994), para a investigação das Representação Social.

Quadro 7- Matriz do EVOC: distribuição por quadrante das palavras evocadas

FREQUÊNCIA MÉDIA	1º quadrante Provável Núcleo Central Elementos prontamente evocados e com alta frequência	2º quadrante 1ª Periferia Elementos tardiamente evocados, porém com alta frequência
	3º quadrante Zona de contraste Elementos prontamente evocados, porém com baixa frequência	4º quadrante 2ª Periferia Elementos tardiamente evocados e com baixa frequência

Fonte: Adaptado de Vergès (1994) pela autora, 2013.

Ensinam Wachelke e Wolter (2011) que quando o pesquisador pretende apresentar a descrição de resultados de uma análise prototípica, (também chamada análise de evocações ou das quatro casas) deve informar quais os critérios que utilizou. Como nesse tipo de análise parte-se do pressuposto de que alguns elementos da representação social são mais prototípicos do que outros (VERGÈS; TYZSKA, 1994), a informação quanto aos critérios de corte usados pelo pesquisador para rodar o EVOC são imprescindíveis em seu relato. Transcrevemos no Quadro 8 a sumarização realizada tendo por fonte Wachelke e Wolter (2011, p.524) sobre os conjuntos de informação necessários, para o pesquisador indicar quais passos foram cumpridos e quais precisam ser informados.

Para rodar o EVOC, optamos por considerar as palavras com frequência >1. Preferimos desprezar as que foram evocadas apenas uma vez, a saber, 97 palavras, por não serem representativas em termos de grupo. Por conseguinte, o EVOC foi rodado com 902 palavras, procedimento sugerido por Vergès (1994), para que se obtenha uma análise mais limpa.

Quadro 8- Informações essenciais para relato de análises prototípicas

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade
Informações referentes à distribuição de palavras
Tamanho da amostra <ul style="list-style-type: none"> • Total de evocações • Frequência média de evocações • Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência (ex: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no <i>corpus</i> ...)
Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise.)”

Fonte: Wachelke e Wolter (2011, p. 524)

Uma das coordenadas para a produção dos quadrantes foi o uso da mediana das ordens de evocação, como critério. Como foi solicitado aos participantes que escrevessem cinco palavras, o valor do ponto do corte foi definido em 2,9. Palavras com ordem média de evocação inferior a 2,9 foram interpretadas como tendo alta ordem de evocação, ou prontamente lembradas, e aquelas com ordem superior a 2,9 como as de baixa ordem de evocação, tardiamente evocadas. No caso da hierarquização das palavras evocadas, as frequências com ordem inferior a 2,9 foram interpretadas como as mais importantes. As de ordem superior a 2,9 como as de menor importância, visto os participantes terem sido instruídos a colocar 1 para a palavra mais importante e as numerações seguintes (2,3,4,5) para as demais em ordem de importância decrescente.

Quanto ao ponto de corte para a frequência optou-se por incluir nos quadrantes uma proporção mínima de elementos, no caso 20% das palavras o que correspondeu à frequência 9. Palavras com essa frequência ou superior corresponderam 63,11% do total do *corpus*.

Neste estudo consideramos para as análises prototípicas dois grupos de ordem média: a OME e a OMI. A primeira para averiguar a estrutura e a organização das informações colhidas pela evocação inicial das palavras ao indutor proposto, a segunda para examinar esses aspectos relacionados à importância atribuída pelos participantes às palavras que haviam registrado na parte anterior do

teste. A decisão por trabalhar com as duas ordens médias (OME e OMI), permitiu realizar, além da análise prototípica caracterizadora da estrutura das palavras prontamente evocadas, a identificação das possíveis camuflagens provocadas por forças normativas, como assinalam Wachelke e Wolter (2011).

Esses procedimentos para a análise dos dados permitem três vantagens: a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação inicial, dos que resultaram do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, e comparações dos respectivos quadrantes.

Após tratamento dos dados no *software* EVOC, as palavras que atenderam aos critérios definidos para rodar o programa *Randgraf* situaram-se por quadrante, conforme disposto na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição das palavras inicialmente evocadas ao indutor <Ensinar é...>-

Frequência Definida	Ordem Média<2,9			Ordem Média>2,9		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
>18	aprender	91	2,385	comprometimento	39	2,949
	amar	63	2,476			
	dedicação	63	2,238			
	compartilhar	40	2,450			
	mediar	31	2,452			
	conhecer	29	2,483			
	compreender	28	2,536			
	doar	21	2,571			
	responsabilidade	20	2,850			
	educar	19	2,579			
transmitir	18	2,556				
<18	pesquisar	17	2,765	respeitar	17	3,176
	interagir	15	2,867	trocar	17	3,059
	motivar	13	2,692	construir	13	3,231
	vocação	9	2,778	estudar	13	3,538
				criar	11	3,545
				paciência	9	3,444

Obs. Total de palavras rodadas= 902; N= 200

Fonte: A autora, 2013.

Observa-se no primeiro quadrante, que representa o possível Núcleo Central, a presença de 11 elementos, uma situação não muito comum, possivelmente pela alta variabilidade do repertório (205 palavras diferentes), apesar das mudanças realizadas no *corpus* original.

A análise semântica dos elementos identificados para o provável Núcleo Central permite que esses possam ser interpretados como integrantes de

três redes semânticas. Vera-Noriega (2005) defende essa estratégia, como uma das ferramentas metodológicas para se conhecer o núcleo estruturante de uma representação.

Analisando, sob essa perspectiva, os elementos que constituem o provável Núcleo Central da representação de ensinar para o grupo de professores-participantes, parece evidente a presença das três dimensões: a afetiva (“amar”, “dedicação”); atitudinal (“compartilhar”, “educar”, “mediar”, “responsabilidade”, “comprometimento”, “transmitir”), e a cognitiva (“conhecer”, “compreender”, “aprender”).

Ao se examinar a posição de cada um desses elementos do provável Núcleo Central da representação de ensinar pela ordem média de sua evocação (OME), constata-se a seguinte sequência decrescente (Tabela 2): 1^a “dedicação”; 2^a “aprender”; 3^a “compartilhar”; 4^a “mediar”; 5^a “amar”; 6^a “conhecer”; 7^a “compreender”; 8^a “transmitir”; 9^a “doar”; 10^a “educar”; 11^a “responsabilidade”. A estruturação e organização da representação social de ensinar permitirão enriquecer, por sua vez, as análises dos resultados a serem verificados para o indutor <Aprender é...>.

Observa-se, ainda, pela distribuição e organização dos elementos nos quadrantes, que ocorreu empate entre as palavras de maior e menor frequência: três nas primeiras posições do possível Núcleo Central (“aprender”, F=91; “dedicação”, F=63 e “amar”, F=63), enquanto que entre as de menor frequência, excetuando-se “transmitir” (F=18), registraram-se as palavras “educar” (F=19), “doar” (F=19) e “responsabilidade” (F=20), que pertencente ao campo semântico relacionado a atitudes. Lembrando que, apesar da frequência baixa, estas palavras foram prontamente evocadas, em relação às demais do *corpus*.

A palavra “dedicação”, com OME =2,238, foi prontamente evocada por 31,5% dos participantes, enquanto que a palavra “amar” (OME=2,476), apesar de apresentar a mesma frequência (63) ocupou a quinta posição. Vale ressaltar que essas duas palavras pertencem à mesma dimensão, como proposta para a análise do campo semântico das evocações, isto é, à da afetividade. Pode-se supor que o campo da afetividade se constitua como aspecto com alto valor simbólico para os professores participantes, funcionando provavelmente como uma das referências centrais para o sentido que atribuem ao ensinar. É como se consensualmente, por parte desses professores, eles nos quisessem dizer: sem afetividade não é possível

ensinar. Para tanto, a “dedicação” e o “amar” (F=63, OME=2,238 e 2,476, respectivamente) são imprescindíveis, caso queiramos que ocorra aprendizagem (“aprender”, F=91). Esta nossa interpretação tem por apoio especialmente as proposições de Abric (1994) e de Flament (1994a) quanto aos aspectos da consensualidade e incondicionalidade, porém prescritivos dos elementos que constituem o Núcleo Central das representações sociais, bem como a de Moscovici (2012, p. 74), de que as atitudes podem ser interpretadas como “antecipações de comportamento”.

O quadrante do possível Núcleo Central, tendo por foco as evocações iniciais a esse indutor, revela ainda que as palavras do campo semântico cognitivo “aprender”, “compreender” e “conhecer”, tiveram entre elas um pequeno intervalo de variação no que se refere à classificação da ordem média, menor que 3. No entanto, a palavra “aprender” (F=91, a de maior frequência constatada) destaca-se por ocupar a segunda posição com média 2,385, enquanto que “conhecer” apresentou OME=2,483 e “compreender” uma OME=2,536, palavras que ocuparam, respectivamente, a sexta e a sétima posição.

Frases como “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), ou ainda “não existe ensinar sem aprender”, (FREIRE, 2001, p. 260), são comuns nos ambientes educacionais dos professores, .Ora citadas em discursos oficiais e no cotidiano dos professores, sob a modalidade direta ou não, também são divulgadas e, por vezes, discutidas em cursos de formação como nos destinados aos professores participantes deste estudo.

Nas Diretrizes Curriculares da SME de Londrina (2001) são citados, além desse educador, outros que defendem o binômio ensinar-aprender como inerente ao trabalho docente.

O âmbito desses dizeres justifica, pelo menos, duas posições dos gestores da rede municipal de ensino na qual os participantes trabalham: a de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente do que seus alunos, e a de que o professor ao ensinar tem a possibilidade de aprender para melhor desempenhar o seu ofício.

Pode-se compreender, então, porque “aprender” ficou entre as primeiras palavras mais evocadas pelos participantes (F=91; OME=2,385), e evocada por 45,5% deles.

Um resultado instigante na interpretação dos quadrantes do EVOC (Tabela 2) tange à presença de apenas um elemento na 1ª periferia, a da palavra “comprometimento”, com OME = 2,949.

Inicialmente discordamos de Sales, Damasceno e Paiva, (2007) quanto a que os elementos desse quadrante e do inferior esquerdo não devem ser analisados pela Teoria do Núcleo Central. Esses autores indicam que:

As cognições constantes nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo que são os elementos intermediários, estão em relação mais estreita com o núcleo central e não são analisáveis, pois autores defendem que são de incumbência da grande teoria e não da teoria do núcleo central. (SALES; DAMACENO; PAIVA, 2007, p.34)

A discordância deve-se a que segundo Abric (1996, p. 79), “qualquer representação social é constituída por um núcleo central e um conjunto de elementos periféricos [...] o sistema periférico ocupa um papel importante no funcionamento e na dinâmica das representações”. Ainda, para ressaltar a importância da análise dos elementos periféricos de uma representação social, Flament (1994) retomando outros autores, destaca a seguinte proposição de Moliner: “É por contraste com um esquema periférico de igual relevância que um esquema central se define” (1988, apud FLAMENT, 1994a, p. 85). Assim o fez, por entender que “o núcleo central [...] pode delegar a gestão de uma parte da periferia a uma subestrutura periférica, por razões de economia cognitiva” (FLAMENT, 1994a, p, 86).

Flament (1994a) ensina ainda que os elementos periféricos são essencialmente prescritivos condicionais, adquiridos pelos indivíduos ao longo do curso de sua vida. A localização de “comprometimento” como elemento único da 1ª periferia da representação social de ensinar, denota a importância que 19,5% dos participantes lhe atribuem. Sendo esse um elemento da categoria atitudinal, por conseguinte de uma das dimensões basilares de quaisquer representações, visto que “refere à orientação de comportamento que se tem acerca o objeto da representação social” (VILLAS BOAS, 2004, p.147), a interpretação da sua presença é instigadora, especialmente quando se pensa nas condições de trabalho, salário, jornada de trabalho etc., dos professores participantes deste estudo.

Expostas as razões por não aceitarmos a proposta por Sales, Damasceno e Paiva, (2007), bem como as considerações de Abric (2003, p. 63), quanto a que se deva “abandonar esse critério de <rang de aparição> para substituí-lo pelo <rang de importância>, resultante de uma hierarquização efetuada pelo sujeito” (Destques do autor) para acedermos ao que os participantes consideram como importante para a representação de ensinar, e tendo por intuito auxiliar o leitor deste trabalho a identificar a estrutura e a organização do provável Núcleo Central e do sistema periférico da representação social de ensinar, apresentamos a Tabela 3 que possibilita o exame dos resultados da análise prototípica, quando levada em conta a hierarquização realizada pelos participantes sobre as palavras que evocou.

Tabela 3 - Distribuição das palavras hierarquizadas ao indutor <Ensinar é...> OMI.

Frequência Definida	Ordem Média <2,9			Ordem Média >2,9		
	Palavras	F	OMI	Palavras	F	OMI
>18	aprender	91	2,692	doar	19	3,429
	amar	63	1,921	transmitir	18	3,611
	dedicação	63	2,683			
	compartilhar	40	2,755			
	comprometimento	39	2,128			
	mediar	31	2,258			
	conhecer	29	2,276			
	compreender	28	2,893			
	responsabilidade	20	2,550			
	educar	19	2,474			
<18	pesquisar	17	2,294	respeitar	17	3,059
	estudar	13	2,538	trocar	17	3,353
	motivar	13	2,308	interagir	15	2,933
	vocação	9	2,778	construir	13	3,077
				criar	11	3,364
			paciência	9	3,333	

Obs: Total de palavras rodadas = 902; N de participantes = 200

Fonte: A autora, 2013.

Tendo por foco a importância atribuída pelos participantes aos termos que evocaram inicialmente, resultados sistematizados na Tabela 3, verifica-se que as palavras “amar”, “aprender”, “compartilhar”, “compreender”, “comprometimento”, “conhecer”, “dedicação”, “educar”, “mediar”, “responsabilidade” permaneceram como elementos do possível Núcleo Central das representações sociais de ensinar, contudo “doar” e “transmitir” que foram prontamente evocados pelos participantes na situação de evocação livre (Tabela 2), mudaram de quadrante

quando hierarquizados pelos participantes (Tabela 2 X Tabela 3). Destaca-se o fato da palavra “comprometimento” ter mudado sua posição, quando da hierarquização, passando a constituir provável Núcleo Central da representação em estudo.

Possivelmente tal tenha ocorrido, devido ao processo cognitivo de análise, comparação e hierarquização, necessários para que os participantes hierarquizassem as palavras evocadas no primeiro momento de resposta ao Teste de Associação de Palavras. Registre-se que essas palavras (“doar” e “transmitir”) passaram a constituir a 2ª periferia. Isso demonstra que apesar desses elementos apresentarem frequências altas ($F= 18$; $F= 19$), a ordem de importância a elas atribuída passou a ser menor (OMIs =3,429 e 3,611, respectivamente). O conjunto desses resultados, especialmente dos obtidos pela OMI viabilizam a indicação não só de quais elementos produzidos apontam para a centralidade da representação (OLIVEIRA, *et al.* 2005), quanto reiteram o sentido de ensinar, atribuído pelos participantes, ao exercício da docência.

Com o intuito de propiciar uma visão comparativa dos resultados obtidos, na Tabela 4 são apresentados os resultados da análise prototípica das palavras prontamente evocadas e os da hierarquização.

É possível reconhecer que mais de 30% dos participantes evocaram as palavras “amar” e “dedicação”, palavras que integram a dimensão afetividade, conforme definição das categorias propostas para análise dos campos semânticos. Contudo, a ordem média da posição de cada uma delas, quando evocadas (OME) e hierarquizadas (OMI) foi distinta. A OMI de “amar” foi superior à de “dedicação”. Ao decidirmos propor uma categoria que compreendesse um campo semântico referente a sentimentos possivelmente envolvidos no ensinar, que denominamos de afetividade, deve-se ao fato de adotarmos uma significação ampla para afetividade, e por concordarmos com 4 Tassoni (2000, p. 21) quanto a que “[...] afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas”.

Tabela 4 - Ordens Médias dos Elementos do Provável Núcleo Central de Ensinar

Elementos	F	OME<2,9	OMI<2,9
aprender	91	2,385	2,692
amar	63	2,476	1,921
compartilhar	40	2,450	2,775
comprometimento	39	2,949	2,128
			(Migrou 1ª periferia para o Núcleo Central)
compreender	28	2,536	2,893
conhecer	29	2,483	2,276
dedicação	63	2,238	2,683
educar	19	2,579	2,474
mediar	31	2,452	2,258
responsabilidade	20	2,850	2,258
doar	21	2,571	3,429
			Migrou para a 1ª periferia
transmitir	18	2,556	3,611
			Migrou para a 1ª periferia

Fonte: A autora, 2013.

A presença de repertórios com marcas relacionadas à afetividade nas associações livres e hierarquizadas pelos participantes em relação ao ensinar é instigadora. Por um lado, porque “nos currículos de formação de professores, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva” (RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 40), por outro, porque os professores, além da transmissão do saber, que estruturam o que é para ser ensinado precisam demonstrar competência afetiva nas relações educativas que mantêm com seus alunos, visto que, como identificam Codo e Gazzotti (1999, apud RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 39): “é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza”.

É importante ressaltar que as duas palavras que migraram do possível Núcleo Central da OME, para a primeira periferia na OMI, “doar” e “transmitir”, foram evocadas por pelo menos de 12% dos participantes. Em relação à presença dessas palavras associadas ao ensinar, é interessante resgatar o fato de que no decorrer da história da humanidade alguns significados dessa ação pedagógica, como bem analisam Bourdieu e Passeron (2010) e Gimeno-Sacristán (2005), por exemplo, marcaram especialmente algumas épocas e sociedades. Em perspectiva tradicionalista, ensinar era entendido como um processo pelo qual o professor transmitia os conhecimentos construídos, os conceitos e os valores da sociedade.

No Brasil, Paulo Freire (1983) contribuiu para essas reflexões, denunciando como opressora a educação fundada em princípios de dominação, qualificando-a como “educação bancária” (FREIRE, 1983, p. 67), dos que se julgam sábios aos que são julgados como nada saberem. Atualmente, registra-se um novo sentido para ensinar, veiculado em diversos espaços da comunicação especialmente nos acadêmicos, em estudos, como os de Tardif (2010, p. 21) que vêm defendendo sua posição quanto a que “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedades de saberes, reutilizando-os nos trabalhos para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Sustentam, ainda, nossa posição as reflexões de Mellouki e Gauthier (2004) quanto a que os professores são atores sociais que têm por missão serem intérpretes e críticos da cultura, bem como velar cotidianamente pela aprendizagem cultural dos que lhes são confiados, aprendizagem essa que “não se reduz a uma soma de conhecimentos que devemos possuir ou ensinar” (MELLOUKI; GAUTIER, 2004, p 538).

Os resultados deste estudo, até agora, permitiram observar os diversos sentidos do processo de ensinar prevaletentes entre professores participantes.

Portanto, as interpretações realizadas não se estendem a todos os que desempenham essa profissão, inclusive aos que trabalham na SME desse município. Como registrado, o *corpus* obtido e as análises realizadas neste estudo, exploratório, por conseguinte descritivo, podem e devem ser identificados como situados e específicos, apesar de poderem ser considerados como um passo inicial, necessário para a proposição de ações ou programas de intervenção junto aos professores participantes.

As categorias adotadas por campo semântico e as dimensões de sentidos propostos neste estudo oportunizaram o estabelecimento de relações para uma melhor compreensão dos dados, tendo em vista o intuito de interpretar os resultados das análises prototípicas realizadas.

Os resultados demonstram que as representações sociais de ensinar por parte dos professores participantes, que atuavam naquela SME, escolhida para a execução deste trabalho, demonstram o papel central de uma tríade composta por elementos das dimensões do campo afetivo, cognitivo e atitudinal, como vetores principais do valor simbólico do ensinar para eles.

Além dessas análises, os resultados do EVOC foram submetidos aos procedimentos de cálculos do índice de centralidade de elementos INCEV proposto por (WACHELKE, 2009) com intuito de validar a centralidade dos elementos apontados pela análise prototípica. Para o cálculo desse procedimento foi determinada a frequência de cada palavra do *corpus* (F_t) optando pelo critério de considerar como parte da análise elementos evocados com frequência iguais ou maiores ao equivalente a 10% da amostra. A Tabela 5 proporciona o rol de palavras que apresentavam este critério estabelecido.

Na proposição de Wachelke (2009), antes de se estabelecer o critério dos elementos com frequência de 10% da amostra, deve ser operada uma seleção dos elementos que apresentem frequência de 5%. Feito isso, o pesquisador sugere um trato das palavras, ou seja, que se agrupem as palavras com proporção próximas e similaridade semântica para em seguida estabelecer o critério da frequência dos 10% da amostra. Entretanto, não optamos por esse trato, por se considerar que os elementos que tínhamos em mãos não apresentavam essa similaridade, bem como poderíamos forçar uma situação que promovesse alteração na resposta dos participantes.

As palavras registradas por no mínimo 10% dos participantes podem ser conferidas na Tabela 5.

Tabela 5 - Frequência das palavras mencionadas por pelo menos 10% dos participantes

Palavras	Frequência
aprender	91
amar	63
dedicação	63
compartilhar	40
comprometimento	39
mediar	31
conhecer	29
compreender	28
doar	21
responsabilidade	20

Fonte: A autora, 2013.

A seguir, foi calculada a proporção de participantes que consideraram cada palavra respectivamente muito importante e imprescindível para o objeto social, dentre os participantes que evocaram cada palavra. Quando as duas condições foram satisfeitas por participante, considerou-se essa resposta como de

alto valor simbólico pessoal, ou seja, que possuía uma ligação simbólica importante para o objeto ensinar, por demonstrar simultaneamente que esse elemento era essencial e imprescindível em sua concepção.

A proporção de casos com alto valor simbólico pessoal em relação ao total de ocorrências da palavra (P_{vs}), segundo Wachelke (2009) fornece uma medida das características de centralidade potencial de uma representação para um grupo. Esta é obtida pela divisão das ocorrências (frequência) de modo a que sejam respeitados os dois requisitos (F_r) pelo total de ocorrências da forma (F_t), isto é, $P_{vs} = F_r/F_t$.

Por conseguinte, ao ser efetuado o cálculo do INCEV, tomam-se as ocorrências de cada elemento em que as condições de alto valor simbólico pessoal são respeitadas (F_r), e o valor obtido é dividido pelo universo da pesquisa, no caso o total de participantes, relacionando-se o valor simbólico pessoal do elemento ao de compartilhamento na amostra. Deste modo o INCEV é calculado por F_r/N , em outras palavras, dividem-se as ocorrências com alto valor simbólico pessoal pelo total de participantes. Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 6.

Os valores do INCEV foram calculados para as evocações com frequências iguais ou maiores ao equivalente a 10% da amostra. Segundo Wachelke os valores do INCEV, numa escala de centralidade apresentam-se de forma decrescente. O resultado obtido permite observar que os elementos de centralidade estão muito próximos, portanto são propostos critérios para facilitar a diferenciação entre elementos centrais e periféricos.

Wachelke (2009) utilizou para calcular a P_{vs} o valor de 0,51 como mínimo, sendo que a palavra tinha que ter sido mencionada por pelo menos um quinto da amostra (0,20). Uma outra maneira, proposta pelo autor, para que se obtenha o valor de F_r/N é pelo produto de ocorrências de um elemento no total de participantes pela proporção de alto valor simbólico multiplicando-se 0,20 por 0,51, o que dá aproximadamente 0,10. Em suas palavras: “segundo a perspectiva adotada, a proporção de centralidade de um elemento central deveria ser pelo menos maior que a metade, foi adotada uma possível P_{vs} de 0,51 como mínima” (WACHELKE, 2009, p.107). Por este critério, os elementos com INCEV igual ou maior a 0,10 podem ser considerados centrais, aqueles com valores próximos seriam periféricos salientes sobreativados e aqueles com valores baixo periféricos comuns.

Quando se acatam estes dois critérios, INCEV 0,10 e P_{vs} 0,51 há sustentação suficiente para caracterizar a estrutura da representação no que diz respeito à centralidade com base nos elementos no índice proposto.

Tabela 6- Centralidade dos elementos da Representação Social de professores ao indutor <Ensinar é...> segundo os valores do INCEV, Frequência de evocação de cada Elemento em relação ao total de participantes e percentual relativo a proporção de ocorrências de alto valor simbólico.

Palavras	Frequência		P_{vs} F_r/F_t	INCEV (% freq.; % P_{vs})
	Geral (em pelo menos 10% da amostra)	Muito importante		
aprender	91	58	0,63	0,29
dedicação	63	38	0,60	0,19
compartilhar	40	26	0,65	0,13
conhecer	29	26	0,89	0,13
amar	63	23	0,36	0,11
comprometimento	39	23	0,58	0,11
mediar	31	22	0,70	0,11
compreender	28	16	0,57	0,08
doar	21	16	0,76	0,08
responsabilidade	20	10	0,5	0,05

Legenda: P_{vs} =proporção de casos com alto valor simbólico pessoal em relação ao total de ocorrências da palavra; $P_{vs} = F_r/F_t$; INCEV= F_r/N

Fonte: A autora, 2013.

De acordo com essas diretrizes os elementos centrais do ensinar por meio da análise do INCEV seriam “aprender”, “dedicação”, “compartilhar”, “conhecer”, “comprometimento”, “mediar”. Esses resultados diferem daqueles obtidos pela análise prototípica da OME e OMI. A Tabela 7 apresenta os resultados comparativos segundo as duas técnicas (Prototípica e INCEV) desenvolvidas para reconhecimento do provável Núcleo Central das representações sociais sobre ensinar dos professores participantes da pesquisa.

A análise dos resultados apresentados permite sustentar que os elementos do provável Núcleo Central dos participantes para o objeto em tela sejam “aprender”, “dedicação”, “compartilhar”, “conhecer” e “mediar”, visto somente esses cinco elementos estarem presentes simultaneamente no desenvolvimento do tratamento dos dados.

Tabela 7- Comparação da Centralidade dos Elementos da Representação Social ao ensinar segundo análise prototípica OME, OMI e INCEV.

Elementos	Freq.	OME<2,9	OMI<2,9	INCEV = ou >0,10
aprender	91	2,385	2,692	0,29
amar	63	2,476	1,921	-----
dedicação	63	2,238	2,683	0,19
compartilhar	40	2,450	2,775	0,13
comprometimento	39	-	2,128	0,11
mediar	31	2,452	2,258	0,11
conhecer	29	2,483	2,276	0,13
compreender	28	2,536	2,893	-
doar	21	2,571	-	-
responsabilidade	20	2,850	2,258	-
educar	19	2,579	2,474	-
transmitir	18	2,556	-	-

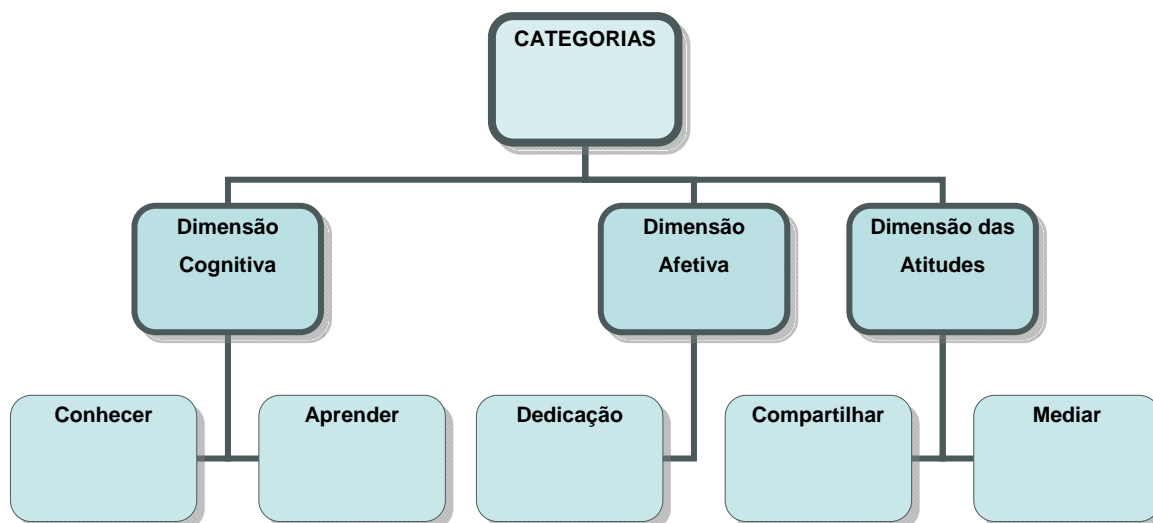
Fonte: A autora, 2013.

Esses resultados são um tanto diferentes daqueles propostos pela análise prototípica, pois em primeira análise da OME tínhamos como provável Núcleo Central 11 elementos, após análise da OMI obtivemos nove elementos, e após o cálculo do INCEV reduzidos a seis.

Para os professores deste estudo, ensinar é uma atividade em que o profissional compartilha e media o conhecimento, sendo que nessa relação mantida com o aluno, circunscrita pela aprendizagem, é fundamental ter dedicação.

Esses elementos permitem, ainda, comprovar que o provável Núcleo Central resultado das evocações dos professores encontra-se polarizado nos três campos semânticos que foram utilizados na classificação dos elementos, como categorias. Ou seja, a representação social de ensinar no grupo inclui dimensões cognitivas, dimensões afetivas e dimensões voltadas às atitudes. No entanto, o campo da cognição e o das atitudes comporta dois elementos cada um, enquanto o da dimensão afetiva somente um. A Figura 5 apresenta a distribuição dos elementos de acordo com as categorias: dimensão cognitiva, dimensão afetiva e dimensão das atitudes.

Figura-5- Categorias do campo semântico dos elementos do possível Núcleo Central.



Fonte: A autora, 2013.

É possível supor que o fato das dimensões cognitivas e de atitudes apresentarem um elemento a mais em comparação com a outra categoria, deva-se à proposta pedagógica de ensino adotada pelo município no qual os professores têm vínculo empregatício. Nos documentos reguladores dos fazeres desses professores, os pressupostos da abordagem cognitivista (MIZUKAMI, 1986) são os selecionados para que sirvam de referenciais para o trabalho dos professores. A posição teórica fica clara logo na abertura da seção do documento de título “Concepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem humana”. No alto da página, sob a modalidade de citação direta, está exposto o seguinte:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.50 *apud* Londrina, 2005 p.7)

Segundo esse documento, os pressupostos teóricos construtivistas da Proposta Curricular sustentam-se e se justificam nas conclusões propostas por Emília Ferreiro, que em suas pesquisas se baseou nos estudos de Jean Piaget. O ensino baseado na teoria piagetiana é voltado para pesquisa, ensaio e erro, na investigação e na solução de problemas, por parte do aluno e não se restringe à

aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, de definições etc. Com o suporte em Piaget, a descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Para Mizukami (1986), a inteligência é o organismo de aprendizagem mais necessário, o ensino nessa abordagem deve estar baseado na proposição de problemas, cabendo ao professor criar situações e oportunizar condições nas quais se possa estabelecer a reciprocidade intelectual e a cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

De acordo com esta perspectiva, arriscamos a dizer que a dimensão cognitiva para ensinar é fundamental, visto que o professor utiliza com grande intensidade os aspectos cognitivos, pois na proposta construtivista não há modelo pedagógico, o que existe/deveria estar presente é a adoção de uma teoria de conhecimento na qual o desenvolvimento humano é a mola e gera implicações para o ensino.

Em face disso, é admissível e justificável que os participantes apresentem de forma muito “forte” na representação de ensinar aspectos relacionados às dimensões do campo cognitivo e ao de atitudes.

De todo modo, mesmo com o Núcleo Central tendo sido amplamente discutido, não se desconsidera os papéis e funções dos elementos periféricos da representação social, imprescindíveis à sua estruturação, por também condicionarem comportamentos acerca do objeto social em estudo. Esses, de modo geral apontam para aspectos com conotação positiva e parecem marcar a Representação Social de ensinar no grupo de professores.

O que caracteriza a profissão docente é justamente a ação de ensinar, e esta função ao longo da história, tomou muitos formatos que são revelados nas abordagens e tendências descritas por Mizukami(1986), Saviani (2006), Libâneo (1990), conforme sumarizados anteriormente neste trabalho. No entanto, há que se concorde com Roldão (2007, p. 94), quanto a que , se

[...]a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. (ROLDÃO, 2007, p. 94)

A interpretação da ação “ensinar”, de acordo as abordagens pedagógicas apresenta diferentes enfoques isso porque o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX era socialmente justificada à associação da ideia de ensinar com a ideia de passagem de conhecimento, de divulgar e levar este saber tornando público para aqueles que não o tinham. As concepções de ensino na tendência tradicional, comportamentalista e humanista revelam esta dinâmica, ou seja, uma ação educativa voltada para a transmissão de conhecimento. Essa interpretação do ensinar era bem aceita, porque socialmente era pertinente, visto que o professor que detinha o saber, tinha o compromisso de passá-lo para aqueles que ainda não o possuíam. (ROLDÃO, 2007).

As perspectivas teóricas cognitivistas e a sociohistóricas preconizam a importância da mediação ressaltando a sua função na apropriação do conhecimento, por exemplo, em sala de aula quando o professor ensina seus alunos. Neste sentido, não é de se surpreender com os elementos apresentados no possível Núcleo Central, visto que a posição da SME, em sua matriz curricular preconiza uma abordagem cognitivista.

Apresentamos algumas justificativas de professores que consideram os elementos que após as análises constituíram o provável Núcleo Central.

Ensinar é: aprender:

Pois, penso que ensinar é uma **aprendizagem** contínua a todos os participantes desse processo”. (Prof. P85, grifo nosso)

Ensinar é: mediar:

Pois o professor deve ser **mediador** dos conhecimentos, atendendo as necessidades e interesses dos alunos de forma prazerosa.(Prof. P31, grifo nosso)

Ensinar é:conhecer:

Pois, também **conhecemos** durante o ato de ensinar, porém isso não é algo que deva ser constante, mas não é algo que podemos negar que ocorra (Prof. P127, grifo nosso)

Ensinar é: compartilhar

Para que o conteúdo seja instigante para estudo, deve partir da realidade do aluno de modo que seja gradativamente complementado durante o curso do estudo em questão, **compartilhando** saberes e conquistas. (Prof. P24, grifo nosso)

Ensinar é: dedicação

É preciso compromisso e **dedicação** para que o ensinar seja significativo. (Prof. P99, grifo nosso)

A representação social pode ser assumida como tradução imediata do real, assim quando os professores dizem que ensinar é aprender, mediar, conhecer, compartilhar, dedicação, acreditam estarem descrevendo a realidade. Elucidando as condições de elaboração de uma representação, Moscovici (2012) mostra que o sujeito constrói um esquema figurativo a partir do qual assume para si a realidade.

6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDER

Realizadas as análises iniciais em relação à representação social de ensinar, utilizamos os mesmos procedimentos de análise com os dados obtidos ao indutor <Aprender é...>. O intuito foi o de chegar a resultados sistematizados, utilizando o software EVOC, para elucidar, por meio das frequências médias de ocorrência das palavras e das ordens médias da evocação (OME) e de importância (OMI), o provável Núcleo Central da representação social do grupo participante, bem como validar esses resultados com o recurso do INCEV.

Para desenvolver a análise foram considerados os dados coletados no segundo Teste de Associação de Palavras proposto aos professores participantes. Diante disto constatou-se um *corpus* com 998 evocações correspondentes às evocações ao indutor <Aprender é...>, visto que dos 200 professores participantes investigados apenas dois não apresentaram uma das cinco palavras solicitadas no teste.

Para análise das informações recolhidas pelo Teste de Associação de Palavras, dada a diversidade lexical verificada o *corpus* inicial foi submetido a um tratamento das palavras. Estas foram modificadas, somente quando apresentavam semelhança radical e quando não alterassem seu no significado, ou seja, foi usado como critério a “tematização (redução ao radical)”, conforme proposto por Wachelke e Walter (2011, p. 524). Após esse trato o *corpus* para a análise ficou reduzido a 233 palavras diferentes (APÊNDICE M). Em termos gramaticais registrou-se a predominância de verbos (166), seguida por substantivos (53) e adjetivos (14).

Para rodar os programas do *software* EVOC, continuamos com o mesmo critério adotado para análise das evocações ao indutor <Ensinar é...>, optando-se por considerar as palavras com frequência > 1, desprezando-se assim 102 léxicos com frequência =1.. Por conseguinte, das 998 palavras do *corpus* obtido, foram processadas no EVOC 896 elementos.

Como coordenadas para a produção dos quadrantes foram usadas a mediana das ordens, definindo-se o ponto de corte em 2,9 e frequência mínima de 9. As palavras com ordem média de evocação inferior a 2,9 foram interpretadas como as de alta ordem de evocação, ou prontamente lembradas e aquelas com ordem média superior a 2,9 como as de baixa ordem de evocação, ou tardiamente evocadas.

Na hierarquização das palavras evocadas, as frequências com ordem inferior a 2,9 foram interpretadas como as mais importantes. As ordens superiores a 2,9 como as de menor importância. Em relação ao ponto de corte para a frequência optou-se por incluir nos quadrantes uma proporção mínima de elementos, no caso de 20%, o que correspondeu à frequência 9. Palavras com essa frequência ou superior responderam por 35,2% do *corpus*.

As palavras que atenderam aos critérios definidos foram rodadas no *software* EVOC. O programa *Randgraf* situou por quadrante o informado na Tabela 8.

Tabela 8- Distribuição das palavras evocadas ao indutor <Aprender é...> - OME

F	Ordem Média <2,9			Ordem Média >2,9		
	Palavras	F	OME	Palavras	F	OME
>18	conhecer	59	2,441	transformar	28	3,393
	compreender	49	2,633	compartilhar	23	3,739
	crescer	38	2,553			
	descobrir	36	2,528			
	construir	26	2,462			
	vivenciar	26	2,885			
	dedicação	18	2,833			
<18	superar	16	2,875	desenvolver	14	3,000
	entender	14	2,429	desafio	12	2,917
	assimilar	13	2,000	interagir	12	3,33
	buscar	13	2,615	evoluir	10	3,100
	ensinar	13	2,462	perseverar	10	3,200
	mudar	13	2,231	saber	10	2,900
	prazer	12	2,750	libertar	9	3,222
	adquirir	10	2,400			
	relacionar	10	2,700			
	trocar	9	2,778			

Obs: Total de palavras rodadas= 896; N de participantes = 200; F= frequência

Fonte: A autora, 2013.

Observa-se, pela análise prototípica realizada, que o primeiro quadrante, que representa o provável Núcleo Central, apresenta sete elementos: “conhecer”, “compreender”, “crescer”, “descobrir”, “construir”, “vivenciar” e “dedicação”. Ao se analisarem os conceitos que constituem esse quadrante torna-se perceptível como esse Núcleo Central parece ser caracterizado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Em outras palavras, podemos constatar que esses elementos mantêm uma forte relação com a abordagem teórica metodológica cognitivista adotada pelo município desde 1988.

Aprender, na abordagem cognitivista defendida no discurso oficial do município, é entendida como a ação do indivíduo de assimilar um novo objeto aos esquemas que já dispõe, e pela acomodação desses esquemas ou mesmo pela mudança da estrutura sempre que necessário. A passagem de um estágio de desenvolvimento para o seguinte é assim caracterizada pela reestruturação radical da organização e da dinâmica da estrutura anterior. A ênfase circunscreve-se à capacidade do indivíduo, no caso do aluno, em integrar informações e processá-las de modo a que posteriormente as use com eficácia. Essa abordagem prioriza como

condições ideais para que ocorram essas mudanças, a cooperação, colaboração, trocas, intercâmbio e a construção entre os pares.

As palavras relacionadas ao indutor que constituem o provável Núcleo Central se opõem a conceitos do aprender que se sustentem na simples transmissão de pensamento, de verdades, informações, modelos, etc. O aluno aprende, no e pelo fazer, em suas descobertas, cabendo ao professor propiciar tais condições para que sejam estabelecidas relações de reciprocidade intelectual.

A zona de contraste, quadrante que representa os elementos prontamente evocados, mas com baixa frequência, apresenta 10 léxicos após a execução do EVOC. Analisando-os percebe-se que são evocações pertinentes à abordagem cognitivista, existindo interlocuções entre elas e a proposta metodológica da rede.

Muitas são as ações educativas necessárias à efetivação dessa concepção de aprendizagem, e a zona de contraste da representação social que ora analisada parece atrelada à abordagem teórica proposta no discurso oficial do município no qual os professores participantes atuam, visto não privilegiarem um modelo pedagógico, mas o desenvolvimento dos alunos, o que gera fortes implicações para o ensino.

Após o resultado da OME, foram rodadas no *software* EVOC as palavras das evocações hierarquizadas por grau de importância (OMI) atribuída pelos professores participantes. A Tabela 9 apresenta os resultados da análise prototípica.

Tendo como foco essa hierarquia quanto à importância dos termos evocados inicialmente, verifica-se que os léxicos “conhecer”, “compreender”, “crescer” “descobrir” “construir” e “dedicação” permaneceram no provável Núcleo Central da Representação Social aprender. Entretanto a palavra “vivenciar” que havia sido prontamente lembrada pelos participantes na situação de evocação inicial, mudou de quadrante quando realizado a hierarquização por grau de importância. Outra observação é a da mudança da palavra “transformar” que migrou do 2º quadrante para o 1º do provável Núcleo Central.

Tabela 9- Distribuição das palavras hierarquizadas ao indutor <Aprender é...> OMI

Frequência Definida	Ordem Média <2,9			Ordem Média >2,9		
	Palavras	F	OMI	Palavras	F	OMI
>18	conhecer	59	2,492	compartilhar	23	3,609
	compreender	49	2,531	vivenciar	26	3,000
	crescer	38	2,842			
	descobrir	36	1,806			
	transformar	28	2,679			
	construir	26	2,269			
	dedicação	18	2,222			
<18	superar	16	2,813	buscar	13	3,000
	desenvolver	14	2,500	ensinar	13	3,462
	entender	14	2,643	mudar	13	3,308
	assimilar	13	2,000	interagir	12	3,167
	prazer	12	2,500	adquirir	10	3,000
	desafio	11	2,636	evoluir	10	3,000
	libertar	9	2,778	perseverar	10	3,200
	motivar	9	2,444	relacionar	10	2,900
	trocar	9	2,333	saber	10	3,800

Total de palavras rodadas= 896; N de participantes = 200

Fonte: A autora, 2013.

O conjunto desses resultados, principalmente dos obtidos com a OMI, nos permite contar com mais subsídios para a análise quanto à centralidade da representação, por auxiliar a validar o sentido do objeto “aprender” para os professores participantes.

Para uma melhor compreensão foi construída a Tabela 10, que apresenta comparativamente os resultados da análise prototípica das palavras prontamente evocadas (OME) e as de hierarquização (OMI).

De acordo com a comparação dos resultados da OMExOMI, podemos então reafirmar que o possível Núcleo Central está voltado para seis léxicos “conhecer”, “compreender”, “crescer” “descobrir” “construir” e “dedicação” .

Tabela 10 – Comparação das Ordens Médias dos Elementos do Provável Núcleo Central de Aprender (OMExOMI)

Palavras	Freq.	OME<2,9	OMI<2,9
conhecer	59	2,441	2,492
compreender	49	2,633	2,531
crescer	38	2,553	2,842
descobrir	36	2,528	1,806
construir	26	2,462	2,269
vivenciar	26	2,885	3,000
			(Migrou do NC para 1ª periferia.)
dedicação	18	2,833	2,222
transformar	28	3,393	2,679
			(Migrou da 1ª periferia para o NC).

Fonte: A autora, 2013.

Os resultados da Tabela 10 nos levaram a submeter os dados a uma segunda técnica de apreciação do Núcleo Central: ao INCEV, como proposto por Wachelke (2009).

Conforme informado anteriormente, o INCEV permite validar os elementos apontados pela análise prototípica. Para este cálculo foi determinada a frequência do *corpus* (F_t), neste sentido, elegemos o critério de considerar como parte da análise elementos evocados com frequência iguais ou maiores ao equivalente a 10%(20) da amostra. A Tabela 11 apresenta o conjunto de palavras que atende a esses critérios

Em seguida foi realizado o cálculo da proporção dos participantes que consideraram cada palavra respectivamente muito importante para o objeto social (aprender). A proporção de elementos com alto valor simbólico pessoal em relação ao total de ocorrências da palavra (P_{vs}) provê uma medida das características de potencialidade de uma representação para um grupo, conforme Wachelke (2011) lembrando que para chegar a este resultado deve-se calcular $P_{vs} = F_r/F_t$, (frequência das ocorrências -muito importantes- dividida pela frequência total do elemento).

Tabela 11- Palavras evocadas por pelo menos 10% dos participantes

Palavras	Frequência
conhecer	59
compreender	49
crescer	38
descobrir	36
transformar	28
vivenciar	26
construir	26
compartilhar	23

Fonte: A autora, 2013.

Os resultados do INCEV foram computados pelas ocorrências de cada elemento, nas quais as condições de alto valor simbólico pessoal sejam respeitadas (F_r) e divididas pelo universo de pesquisa. No caso, o total de participantes ($N=200$). Com esse cálculo obteve-se o valor que compreende o critério de valor simbólico pessoal do elemento pelo nível de compartilhamento na amostra. A Tabela 12 evidencia esses resultados.

Tabela 12 - Centralidade dos elementos da Representação Social de professores ao indutor <Aprender é...>, segundo os valores do INCEV.

Palavras	Frequências		$P_{vs} = F_r/F_t$	INCEV
	Geral (em pelo menos 10% da amostra)	Muito importante		
conhecer	59	56	0,94	0,28
compreender	49	45	0,91	0,22
crescer	38	37	0,97	0,18
descobrir	36	35	0,97	0,17
transformar	28	26	0,92	0,13
vivenciar	26	25	0,96	0,12
construir	26	24	0,92	0,12
compartilhar	23	22	0,95	0,11

Legenda: P_{vs} =proporção de casos com alto valor simbólico pessoal em relação ao total de ocorrências da palavra; $P_{vs} = F_r/F_t$; $INCEV = F_r/N$

Fonte: A autora, 2013.

Para verificar quais elementos seriam constituintes do Núcleo Central e os que fariam parte do sistema periférico da representação social de aprender dos professores participantes, recorreremos novamente às orientações propostas por Wachelke (2009), obedecendo aos três critérios: para P_{vs} o valor de 0,51 como mínimo, a palavra mencionada por pelo menos um quinto da amostra (0,20) e o INCEV 0,10. As palavras que atenderam a esses critérios foram

“conhecer”(F=59), “compreender”(F=49), “crescer”(F=38), “descobrir”(F=36), “transformar”(28), “vivenciar” (26), “construir” (26), “compartilhar” (23).

É importante ressaltar que todos os léxicos (8) de frequência maior ou igual a 10% na amostra, diante das diretrizes adotadas obtiveram INCEV acima 0,10, bem como sua proporção acima de 0,51.

Na Tabela 13 estão registrados os resultados comparativos da análise prototípica da OME, OMI e a validação do INCEV para esse indutor. Por essa tabela podemos perceber que os elementos do provável Núcleo Central da representação social do aprender dos professores participantes, foram: “conhecer”, “compreender” “crescer”, “descobrir”, “construir” e “dedicação”. De todos os resultados analisados por meio das técnicas utilizadas, apenas duas palavras não são pertencentes ao conjunto estrutural do Núcleo Central, são elas “transformar” e “vivenciar”, pois as duas não permaneceram no Núcleo Central: uma situada na OME (transformar) e outra na OMI (vivenciar). Portanto, sem indícios de que pertençam ao núcleo central da Representação Social em pauta.

Do que acabamos de descrever, compreendemos que quanto maior for o conhecimento que uma pessoa ou grupo tenha sobre uma dada realidade, mais próximas são suas significações nas representações sociais às quais a mesma pertence.

Observa-se que os elementos do núcleo central (“conhecer”, “compreender” “crescer”, “descobrir”, “construir” e “dedicação”) revelam, direta e indiretamente, as maneiras como as professoras participantes percebem que informações, opiniões, atitudes, valores e crenças são integradas em uma estrutura antiga modificando-a (MEIRIE,1998). Essa hipótese pode ser documentada pela justificativa de uma das participantes, segundo ela, para aprender é preciso conhecer:

*Para aprendermos faz-se necessário abrir-se, estar disposto, pois quando colocamos o que já sabemos, criamos oportunidades para ampliar nosso **conhecimento**. (Prof. P2, grifo nosso)*

Tabela 13- Comparação da Centralidade dos Elementos da RS Aprender (análise prototípica- OME e OMI, com o INCEV).

Elementos	Freq.	OME<2,9	OMI<2,9	INCEV = ou >0,10
conhecer	59	2,441	2,492	0,28
compreender	49	2,633	2,531	0,22
crescer	38	2,553	2,842	0,18
descobrir	36	2,528	1,806	0,17
construir	26	2,462	2,269	0,13
vivenciar	26	2,885	-	0,12
dedicação	18	2,833	2,222	0,12
transformar	28	-	2,679	0,11

Fonte: Organizada pela autora, 2013.

De acordo com Meirie (1998), os conhecimentos não se constroem sobre o nada, mas sim pela reelaboração de representações anteriores, muitas vezes sob pressão de um conflito cognitivo, ou seja, não basta estar aberto, estar disposto, essas ações são apenas atitudinais, apesar de importantes, elas não são as que fazem com que a aprendizagem se efetive. A atividade cognitiva se faz imprescindível para que conhecimentos antigos sejam (re)elaborados com as novas informações que o indivíduo ou grupo se confronta ou é instigado a tratar com as mesmas, por exemplo, em uma sala de aula. Só assim seu sistema de significações se modifica, isto é, quando de fato essas informações são apropriadas pelo sujeito.

Os resultados reforçam a posição dos seis elementos “conhecer”, “compreender” “crescer”, “descobrir”, “construir” e “dedicação”, os quais de acordo com Abric (1994a), são os elementos permanentes de uma representação social, porque tem a marca do que é mais consensual ao grupo e do que se liga a sua memória coletiva. É em torno de destes elementos que irão circular sentidos e valores dos diferentes conteúdos do sistema periférico, uma vez que eles estão mais ligados às experiências imediata dos indivíduos e à realidade concreta da existência.

Como manter o equilíbrio e a estabilidade da representação social do aprender em meio aos confrontos surgidos na vida escolar, às transformações e mudanças constantes na relação professor e aluno, escola e sociedade? Estas questões respaldam-se no poder simbólico dos seis elementos do Núcleo Central para esse grupo de professores, expressando sua centralidade em relação à representação social do aprender. Os resultados indicam que estes elementos poderão garantir a coerência dos valores e normas partilhados pelo grupo e isso é possível pelos elos que os elementos centrais estabelecem com os elementos dessa

representação social e os elementos periféricos com os quais articula e se conecta, de forma a garantir a permanência de significados que mantêm

Os participantes, de modo geral, em suas justificativas em relação ao aprender argumentaram com discursos muito convencionais, saturados de boa vontade e de exortações indulgentes, chegando muitas vezes, a estabelecer alguns consensos, como se vê na justificativa.

A aprendizagem acontece por meio de relações, trocando ideias, conhecimentos com o próximo, ou por meio da curiosidade, do contato com o objeto, levantando hipóteses. (Prof. P7)

Nossa análise interpretativa não é de condenar dos professores participantes, mas de discutir as significações que subjazem à representação de aprender. É nítido, no entanto, nas justificativas apresentadas pelos professores participantes a prevalência de saberes do senso comum sobre os do campo de sua formação profissional.

Os resultados apresentados forneceram informações para concluirmos que, as representações sociais do grupo de professores investigados sobre ensinar e aprender, podem ser compreendidas como relacionadas, ou mesmo como indissociáveis, visto que a maioria dos léxicos evocados foi a mesma para ensinar e para aprender (Tabela 14).

Os resultados ilustram que para o grupo estudado “conhecer” e “dedicação” são palavras com alto valor simbólico, relacionadas tanto ao processo do ensinar quanto da aprendizagem, pois esses dois elementos foram compartilhados pelos participantes e se estabeleceram como provável Núcleo Central dos dois fenômenos estudados.

A Tabela 14 apresenta os elementos que podem confirmar a constituição do provável Núcleo Central da representação social do ensinar e do aprender no grupo focalizado neste estudo.

Tabela 14 - Elementos do provável Núcleo Central por Representação Social

RS de...	
Ensinar	Aprender
aprender	conhecer
dedicação	compreender
compartilhar	crescer
conhecer	descobrir
mediar	construir
	dedicação

Fonte: A autora, 2013.

Observando os resultados, é interessante ressaltar que a palavra aprender está estreitamente relacionada à palavra ensinar para os participantes deste estudo, visto que este vocábulo encontrar-se presente no Núcleo Central de ensinar. Isso reafirma que para o grupo *ensinar* e *aprender* são processos indissociáveis.

Porque o aprender, faz parte da natureza humana, é almejar algo. Para ter prazer, satisfação, é tudo para continuar avançando e aprender é ensinar, pois existe uma relação que vai e volta do ensino-aprendizagem. (Prof P151)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes quanto a

Vemos o mundo e o interpretamos a partir das viseiras de nossos preconceitos. [...] não existe uma única interpretação, [...] nenhuma garantia de que a interpretação escolhida é mais verdadeira que as demais. A escolha é regida, sem dúvida, por opções teóricas que antecedem e mesmo determinam as interpretações (SPINK, 2008, p. 142)

E quanto à força das interações sociais que

[...] vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 3)

A tessitura de algumas considerações a respeito da pesquisa apoiadas nos resultados deste estudo se fazem necessárias. Retomando o objetivo do estudo, e as análises realizadas no campo das representações sociais, algumas implicações e as contribuições dos resultados deste estudo para a proposição de projetos de formação em serviço, em sistemas públicos de ensino, em especial, na rede municipal de educação de Londrina, poderão ser propostas, sem que sinalizemos desde já para limitações desta pesquisa e para possibilidades de futuros trabalhos no campo da Educação sob a perspectiva das representações sociais.

Tendo em vista que procuramos conhecer as representações sociais de um grupo de 200 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da SME de Londrina a partir dos indutores <Ensinar é...> e <Aprender é>, pautadas na Teoria das Representações Sociais. Moscovici (2012) define as representações sociais como um sistema de valores, com função dupla. Essas estabelecem uma organização estruturada que permite aos indivíduos (sujeito/grupo) orientarem-se e dominarem seu ambiente material, e em propiciarem e promoverem a comunicação

entre os membros de um grupo social, fornecendo-lhe um indicador para distinguir e classificar os diferentes aspectos de seu mundo e de sua história, tanto individual quanto do grupo. Moscovici (2012) chega à definição de que a representação social não é a restrita à ação do coletivo, nem do inconsciente, mas se constitui no movimento da interação e das comunicações entre eles.

A partir do referencial teórico metodológico adotado neste estudo, compreendendo que ser professor demanda ações profissionais específicas e situadas que visem transformar o outro, no caso os alunos, mudando frequentemente seu modo de ser e de agir. Ações essas circunscritas ao educar para ensinar, e que mobilizam vários saberes, pessoais e profissionais desse profissional a fim de que os sujeitos por ele envolvidos interajam com objetos de conhecimento não restritos ao campo cognitivo, apresentamos nossas considerações.

Verificamos que as quatro etapas de análise de dados que cumprimos compuseram um cenário intercomplementar de informações que permite a construção de hipóteses interpretativas, paulatinamente formuladas, conforme a peculiaridade dos resultados obtidos em cada uma delas pelas técnicas e processamentos utilizados neste estudo. Destacamos, para principiar, como produtivos os procedimentos relativos à elaboração dos quadros de elementos estruturais organizados por ordem média de evocação (OME) e por ordem média de importância (OMI), bem como os da análise relacionada aos campos semânticos dos léxicos evocados do ensinar e tratamento dos dados a partir do INCEV, com o apoio dos softwares EVOC e Atlas. Ti. Nos foi possível identificar, sob a abordagem estrutural de Jean Claude Abric (1994a), o Núcleo Central da estrutura da representação social desses profissionais em relação aos fenômenos estudados

Como sublinhado, Abric sustenta em seus estudos a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um Núcleo Central com um Sistema Periférico. O Núcleo Central relacionado à memória coletiva dá suporte para a significação, consistência e permanência da representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças, o Sistema Periférico, responsável pela atualização e contextualização da representação, nos auxilia a desvelar a significação dos elementos do Núcleo Central e a perceber suas nuances determinadas por condições individuais e situacionais.

Jean-Claude Abric ressalta que “as representações, são conjuntos sociocognitivos, organizados de maneira específica e regidos por regras de funcionamento que lhe são próprios” (1994a, p.8). inclusive que explicam atitudes, posições, valores e opiniões que o sujeito/grupo compartilha. Uma representação social, como salientado, funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos.

Os dados e resultados analisados a partir dessa proposição forneceram informações para concluirmos, que as representações sociais do grupo de professores participantes sobre “ensinar” e “aprender” podem ser compreendidas como relacionadas, ou mesmo como indissociáveis, visto que a maioria dos léxicos evocados foi o mesmo para ensinar e para aprender. Compreendemos, ainda com esta investigação, que os professores conferem múltiplos sentido ao ensinar e aprender, que ao condensarem sua forma de pensar e interpretar o cotidiano da sua prática profissional a qual os levou a articularem para ensinar o “aprender”, a “dedicação”, o “compartilhar”, o “conhecer” e o “mediar” e para o aprender o “conhecer”, o compreender”, o “crescer”, o “descobrir”, o “construir” e a “dedicação”.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para planejamentos de ações de formação continuada, pelo menos das destinadas aos professores participantes. Esperamos que a leitura deste relato contribua também para a área da Educação provocando novas reflexões na área de estudo das representações sociais de professores uma vez que, como revela este estudo, a representação social constitui-se em uma fonte relevante para que se compreenda a identidade, formas de pensar, conceber e agir em contextos escolares. Pesquisadores brasileiros, desde os anos 90 do século passado, como Alves-Mazzotti (1994; 2000; 2003; 2005; 2010) e Madeira (1991; 2000; 2002) têm demonstrado a importância desses estudos para a análise de questões concretas do campo da Educação.

Pretendemos com este trabalho colaborar com a prática de ensino dos professores do contexto descrito na pesquisa, no sentido de que as análises e reflexões resultantes dos dados coletados possam se constituir em elementos que informem a forma de pensar e possivelmente de agir desses profissionais, ou seja, que venham a colaborar para a reflexão sobre o que, como e porque os professores aderem a certas estratégias e metodologias de ensino, em detrimento de outras.

O não conhecimento e reflexão de informações como essas podem ser razões que expliquem porque frequentemente as ações do programa de

Formação Continuada do Município não alcançassem resultados mais promissores. Pontuamos, a partir das análises, que os cursos propostos e desenvolvidos, na maioria das vezes, não se preocupam com a condição singular em que o professor se encontra; ignorando-se seus valores, crenças e os sentimentos do que eles tenham a respeito dos conteúdos a serem trabalhados e principalmente, quanto aos sentidos de ensinar e aprender.

Modestamente, desejamos colaborar para o campo de formação profissional em serviço porque, de maneira geral e por mais que sejam bem elaborados, esses cursos de formação são planejados de cima para baixo, ou seja, sem clareza das concepções e representações dos professores acerca de ensinar e aprender, a formação continuada ofertada a estes profissionais parte única e exclusivamente de seus idealizadores, como se o professor fosse uma *tabula rasa* que precisasse ser preenchida com informações, orientações concepções, inovações, por capacitações/ reciclagem que, muitas vezes, não contribuem para que possam alcançar um ressignificar qualitativo de suas ações.

Ressaltamos, nesse sentido, a necessidade de desenvolvimento de estudos iniciais e situados quando da implantação de programas específicos para a proposição das políticas públicas de formação inicial/continuada de professores, de modo a que considerem a subjetividade, a especificidade e complexidade de seu ofício na docência (ROLDÃO, 2007).

Os dados analisados revelam que as representações do ensinar e aprender, a partir do *corpus* de análise deste estudo, relaciona-se a inúmeros fatores que têm constrangido e dificultado a atuação desses profissionais. A teorização acerca destas representações nos leva a defender as considerações propostas por Alves-Mazzotti (2008, p.3), quanto a que: “Essas ‘teorias’ ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo”, visto que as representações sociais de professores sobre ensinar e do aprender apresentam estreita relação com a identidade profissional de professores.

Os resultados deste trabalho, apesar das interpretações serem por si parciais, abrem caminho para novos olhares sobre o profissional professor que tem sido alvo de inúmeras investigações, trabalhos teóricos empíricos no campo da Educação, mas que no entanto pouco têm contribuído para alçar a qualidade de ensino que a sociedade e, especialmente os investigados, ou seja, os próprios educadores almejam nos dias de hoje.

Em virtude dos objetivos propostos e das limitações das especificidades deste estudo não nos propusemos a analisar a similitude dos elementos que estruturaram a representação social de ensinar e aprender dos professores que participaram deste estudo. Ousamos, porém, indicar a partir do bojo de nossas interpretações, propor alguns questionamentos decorrentes das limitações deste estudo e que poderão se constituir em relevantes a serem investigados discutidos e analisados em futuras pesquisas: a) Quais os reflexos que essas representações sobre ensinar e aprender trazem para uma educação que pretende ser de qualidade? b) Os temas e conteúdos abordados nos espaços de formação continuada contribuem para o reforço das representações destes professores configuradas entre o grupo investigado? c) No contexto da pesquisa percebeu-se que a idealização de ensinar e aprender foi muito próximo no que se refere a valor simbólico, como tornar o curso de formação continuada da SME em uma oportunidade de estreitamento entre teoria e prática?

Enquanto pesquisadora e formadora dos professores da rede da SME de Londrina entendo que este estudo, com certeza, contribuiu no sentido de possibilitar reposicionamentos a respeito de minha própria prática em sala de aula: primeiro, como formadora de professores, por perceber a importância do olhar sobre as representações de ensinar e aprender daqueles que necessitam constantemente ter o direito à voz e participação mais direta no próprio processo de sua formação. Segundo, pelas referências discutidas no estudo, tive a oportunidade de compreender as implicações da adoção e influência das diferentes correntes e abordagens de ensino e aprendizagem sobre tais representações em professores.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions, and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, Linz, Austria v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994a.
- ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, Christian (Org.) **Structures et transformation des représentations sociales**. Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 73-84.
- ABRIC, Jean-Claude. Specific processes of social representations (Note). **Papers on Social Representations**, Linz, Austria v.5, n.1, p. 77-80, 1996.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonio Silva Paredes; OLIVEIRA D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.1998. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001a. p. 155-171.
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. **Psychologie et Société**, Paris, v.42, n.4, p.81-104, 2001b.
- ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.) **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Sain-Agne: Érès, 2003. p.59-80.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira ; SANTOS, Maria de Fatima de Souza. A teoria das Representações Sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz ; NEIVA, Elaine Rabelo.(Org.) **Psicologia Social: principais temas vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.287-295.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação. **Em Aberto**, Brasília, v.14, n.61, p. 60-78 jan./mar.1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 285- 302.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo: PUC, n.14-15, p.17-37, 1º e 2º semestre, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Educação e exclusão social: contribuições do estudo das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO,

Marcos C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EDUCG, 2003. p. 117- 144.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 213- 245.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, p.1-23, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. **Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 11-27, jan./dez. 2010.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 24-46.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de; HOBOLD, Márcia de S; PASSOS, Laurizete F. Saberes docentes e representações sociais. In: PLACCO, Vera Maria de S.; VILLAS-BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 137-155.

APOSTOLIDIS, Thémes. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorique-méthodologiques. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Sain-Agne: Érès, 2003. p. 13-34

ARRUDA, Angela. La presse écologiste et La préservation ambientale: le champ de La représentation sociale. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14-15, p.143-163, 1º e 2º semestre, 2002.

BARBIER, Jean Marie. Representações sociais e culturas de ação. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 140, p. 351-378, maio/ago. 2010.

BARBOSA-LIMA Maria da C.; CASTRO, Gisele. F de; ARAÚJO, Roberto M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235, maio/ago. 2006.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.248p

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.300p

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 276p.

BRASIL, *Sinopse Educação Básica* 2009. In. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 fev 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação. Planalto Federal - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em: 14 mar. 2012.

BRESSON, François. Linguagem e cognição. In: FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. **Tratado de Psicologia Experimental**. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1969. v.8. p. 1-95.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.02, p.77-84. mai/jun/jul/ago, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: O que tem a dizer os professores. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org/reunioes/28/textos/gt03>>. Acesso em: 01 jul 2012.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p.23-29.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, jul./dez. 2006.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alexandra. **Educação, carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 431p.

COSTA, Wilse A.; ALMEIDA, Angela. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n. 13, p.250-280, jan./jun. 1999.

CUNHA, Antonio Camilo. Formar e ser professor à “maneira de Darwin” e de “Bolonha” aqui tão perto. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Ser professor; formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-78.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 298p.

DOISE, WILLEM. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. Tradução Angela Maria de Oliveira Almeida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.83-107.

ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. A profissionalidade, a pesquisa e cultura escolar na formação do professor. . In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 9-23.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique transformation représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994a. p. 85-117.

FLAMENT, Claude. Aspectes périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian. **Textes de base en sciences sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 85-118.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 173-186.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 405p.

FRANCO, Maria Puglisi Barbosa. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, jan./dez. 2002, p. 189-205.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 184p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

GARANHANI, Marynelma Camargo A formação de futuros professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, Romilda Teodora, VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org). **Trabalho do professor e saberes docente**. Curitiba: Champagnat, 2009. p.193-200.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. 119p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 293p.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p.117-134.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.321-341.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: Serge Moscovici. **La psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. p. 357-389.

GIMENO-SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 398p.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216p.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos metafísicos e epistemológicos na pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.245-255, 2003.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 328p.

JODELET, François. A associação verbal. In: FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. **Tratado de psicologia experimental**. Tradução de Agnes Cretella. V.8. Rio de Janeiro: Forense, 1969. p. 97-142.

JODELET, Denise. "Représentations sociales: un domaine en expansion". In: JODELET, Denise. (Org.). **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.p. 17-41.

JODELET, Denise. Apresentação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14-15, p.11-12, 1º e 2º semestre, 2002.

KINCHOLOE, Joel. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262p.

KLEIMAN, Angela. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. Tradução de José Geraldo de Oliveira Almeida. In: ALMEIDA, Angela Maria de O.; SANTOS, Maria de Fátima de S.; TRINDADE, Zeide A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 59-97.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? Tradução de Lucy Magalhães. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 255- 277

LIMA, Rita de L. de. **Tradução do manual do software Evoc** . Natal, 2003. (mimeografado)

MADEIRA, Margot C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 72, p. 29-144, maio/ago. 1991.

MADEIRA, Margot C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239- 250.

MADEIRA, Margot Campos. A (re)construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, p. 207-222, jan./dez. 2002.

MAGALHÃES, Luciana Manera. **Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação**. 2005. Campinas, SP, 191 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua materna). Universidade de Campinas.

MEIREU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Tradução Vanise. Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.47-69.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA, Vanderléia. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 5, n 1, p. 58-77. jan./abr. 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra Morais. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.93-130

MENIN, Maria Suzana de Stefano, LIMA, SHIMIZU, Alessandra de Morais; Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, vol.39, n.137, p. 549-576. maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012

MIZUKAMI, Maria. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 120p.

MORENO, Elisabete Gonzalez. Profissão professora: um contentamento descontente. In: BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira. de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 129-136.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.45-66.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUÑOZ, Juan J. **Manual del Atlas.ti**. Disponível em: <<http://www.seneca.uab.es/jmonoz/cuali/atlas.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.

NÓVOA, António. **Profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1991. 144p.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 215p.

_____. Profissão: docente. In: **Revista Educação**. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>> Acesso em: 10 set 2011.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In: **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v.19, n.55, p. 180-186, jun. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. 240p.

PRYJMA, Leila C. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino**. 2011, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

PULLIN, Elsa Maria M. Pessoa; PRYJMA, Leila Cleuri. Representações sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 207-222, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br> .> Acesso em: 10 maio 2013.

RANGEL Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France: Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, vol. 1, n. 23, p. 39-45, jan./mar. de 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.34, n.12, p. 94-103, jan./abr. 2007.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana; LUÍS, Helena. O conhecimento profissional dos professores-especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n.2, p. 138-177, set. 2009.

ROUQUETTE, Marcelo L. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denise. Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p.39-46.

RUZ, Juan R.. A formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo In: SERBINO, Raquel Volpato. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 85- 101.

SÁ, Celso Pereira de. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.7-10.

SALES, Zenilda; DAMASCENO, Marta; PAIVA, Mirian. Organização estrutural das representações sociais do cuidado. **Revista Saúde.com**, Jequié, v.3, n.1, p. 28-36, jan./jun. 2007.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. 416p.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários- UFG. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SEMIN, Gun R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.205- 214.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, p.285-324, 1º/2º semestre 2002.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 117-143.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 318p

TARDIF, Maurice. O que é saber da experiência no ensino. In: ENS, Romilda Teodora, VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docente**. Champagnat: Curitiba, 2009. p. 25-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 326p.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/13484/13531>> Acesso em: 15 ago. 2012.

TEDESCO, Juan Carlo. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 555-572, set./dez. 2004.

_____. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. **Revista iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, p. 31-47, 2011.

VARGUILLAS, Carmen. El uso de atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. **Revista de Educación**, v. 12, n. especial, p. 73-77, 2006. Disponível em: <<http://redalib.uaemex.mx>> Acesso em 14 jul 2012.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 353-367.

VERA-NORIEGA, José Angel. Redes semânticas: métodos y resultados. In: MOREIRA, Antonia S. P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO, Jorge C.; NÓBREGA, Sheva M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 201-228.

VERGÈS, Pierre; TYSZKA, Tadeusz.; VERGÈS, Pierrette. Noyau Central, saillance et propriétés structurales. **Papers on Social Representations**, Linz, Austria, v.3, n. 1, p. 3-12, 1994

VERGÈS, Pierre. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, Antonia. S. P.; CAMARGO, Brígido. V.; JESUÍNO, Jorge. C.; NÓBREGA, Sheva M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, p. 471-488.

VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p.143-166, jul./dez. 2004.

WACHELKE, João F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre

envelhecimento. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009.

WACHELKE, João F. R.; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonis S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de.(Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia:AB, 2000. p. 3-25.

ZAINKO, Maria Amélia S. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores In: ENS, Romilda Teodora, VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docente**. Champagnat: Curitiba, 2009. p.163-176.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o 'praticum': uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Panorama das escolas da SME

Tabela 15- Número de alunos por série e número de professores por unidade de ensino - Escolas Urbanas.-

ESCOLA	EI6	1º ANO	2º ANO	3º ANO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	EJA	C. T		Nº PROF.
América Sabino Coimbra	26	21	19	22	18	21	0	0	116	13
Padre Anchieta,	78	70	60	57	19	61	0	0	345	23
Andrea Nuzzi. Maestro	25	50	47	52	0	26	0	0	203	16
Anita Garibaldi	27	68	65	27	20	42	0	0	249	21
Aristeu dos Santos Ribas	65	61	77	55	23	75	15	0	371	22
Arthur Thomas	0	86	85	55	18	59	0	4	307	22
Atanázio Leonel	24	98	93	65	38	82	0	0	400	27
Áurea Alvim Toffoli	50	78	72	53	28	69	0	0	350	21
Bartolomeu De Gusmão	34	50	56	58	0	54	0	0	252	17
Carlos da Costa Branco	13	113	100	103	18	90	0	0	437	35
Carlos Kraemer	54	133	138	104	26	85	19	6	565	32
Carlos Zewe Coimbra	54	52	59	52	30	90	0	0	322	32
Cecília H. O. Gonçalves	44	94	103	80	14	96	0	0	387	16
Cláudia Rizzi.	26	100	89	84	11	78	0	0	388	29
Claudio de Almeida e Silva	49	96	86	85	10	76	17	0	419	28
Corveta Camaquã	16	37	46	20	11	30		0	160	14
Dalva Fahl Boaventura	22	63	49	42	9	45	18	0	248	22
David Dequech	101	124	122	123	13	119	14	0	616	45
Elias Kauam.	21	58	36	33	17	39	23	0	227	13
Eugênio Brugin	75	120	147	121	25	142	44	0	674	41
Eurides Cunha	0	72	101	67	11	47	16	0	315	24
Francisco P. Almeida Jr.	61	130	150	114	25	104	32	0	616	38
Gaspar Velloso Senador	49	101	95	78	12	108	14	0	457	28
Haydee Colli Monteiro	0	33	32	20	10	22	0	0	117	16
Hikoma Udihara	70	123	115	105	27	99	0	0	539	30
Ignez Corso Andrezza	66	157	147	111	28	133	23	0	665	36
Irene Ap. Da Silva	25	50	56	40	18	44	0	0	233	16
João XXIII	23	62	53	46	17	48	26	0	275	28
Joaquim Vicente de Castro	98	162	169	112	28	154	20	0	749	55
José Garcia Villar	25	200	150	116	23	147	37	0	698	38
José Gasparini,	15	67	43	39	19	40	0	0	223	23
Jovita Kaiser	90	117	119	108	22	105	0	0	561	35
Juliano Stingenhen.,	59	88	98	55	22	81	0	0	403	21
Sub- TOTAL	1456	3006	2972	2443	620	2592	303	25	13274	904

Fonte: SME, 2011.

Tabela 15 - Número de alunos por série e número de professores por unidade de ensino - Escolas Urbanas (Continuação).

.ESCOLA	EI6	1º ANO	2º ANO	3º ANO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	EJA	C.T	TOTAL	Nº PROF.
Leônidas Sobrino Porto,	62	104	110	78	14	80	0	0	448	33
Leonor Maestri De Held,	71	72	95	63	10	86	0	0	387	27
Mábio Gonçalves Palhano	77	137	106	83	8	91	0	0	502	36
Mari Carrera Bueno	74	145	143	138	31	155	45	0	731	55
Maria Cândida Peixoto Salles	50	95	74	60	23	61	31	0	394	22
Maria Carmelita Vilela Magalhães	52	107	98	78	18	75	38	0	466	35
Maria Irene Vicentini Theodoro	40	47	50	56	20	48	22	7	029	24
Maria Shirley Barnabé Lyra	92	105	101	58	10	80	38	0	484	34
Maria Tereza M. Amancio,	51	99	147	117	15	115	0	0	544	35
Melvin Jones	21	33	15	19	8	38	0	0	134	10
Mercedes M. Madureira	0	50	65	50	6	28	0	0	199	15
Miguel Bepalhok	74	105	130	110	22	121	0	0	562	15
Moacyr Camargo Martins	0	77	73	69	10	63	44	0	336	25
Moacyr Teixeira,	0	182	180	159	21	159	36	0	737	41
Nair Auzi Cordeiro	25	89	70	76	19	79	20	0	378	26
Nara Manella	79	130	148	105	17	120	221	0	820	32
Neman Sahyun,	25	66	58	29	7	47	15	0	247	18
Nina Gardemann,	24	38	35	22	9	32	0	0	160	15
Noêmia Alaver G. Malanga,	78	157	141	108	55	155	0	0	694	36
Norman Prochet,	40	65	83	69	9	56	0	0	322	24
Odésio Franciscon	25	74	71	37	16	58	0	0	281	24
Odilon Gonçalves Nocetti	25	32	43	32	13	41	0	0	187	18
Oswaldo Cruz	91	111	103	73	17	86	15	0	496	33
Pedro Vergara Correa	32	52	48	51	12	62	28	0	285	19
Ruth Ferreira De Souza	26	61	39	40	11	26	15	0	218	12
Ruth Lemos	143	132	156	158	56	156	0	0	801	51
Salim Aboriham,	0	69	81	43	19	75	34	0	321	31
San Izidro.	24	60	54	53	13	13	0	0	274	16
Santos Dumont	0	44	54	47	0	53	0	0	206	16
Sonia Parreira Debei	27	102	98	75	20	86	0	0	408	24
Suely Ideriha	42	50	74	27	0	51	0	0	244	16
SUBTOTAL	1370	2690	2743	2183	509	2396	602	7	12295	818

Fonte: SME, 2011.

Tabela 15 - Número de alunos por série e número de professores por unidade de ensino - Escolas Urbanas (Continuação).

ESCOLA	EI6	1º ANO	2º ANO	3º ANO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	EJA	C.T	TOTAL	Nº PROF.
Tereza Canhadas	48	87	78	53	16	72	20	0	374	17
Zumbi dos Palmares	103	159	142	124	73	145	35	0	781	62
Carlos Dietz	39	49	25	18	73	84	0	0	288	21
Maria Cristina	0	45	53	0	55	67	0	0	220	4
José Hosken De	24	76	43	19	0	14	0	0	176	11
TOTAL	214	416	341	214	217	382	55	0	1839	115
TOTAL GERAÍ	2969	6040	5961	4699	1336	5289	960	17	27286	1810

Fonte: SME, 2011.

Tabela 16- Número de alunos por ano e número de professores por unidade de ensino.- Escolas Rurais com Ensino Fundamental 1 e 2.

ESCOLA	EI6	1º ANO	2º ANO	3º ANO	3ª Serie	4ª Serie	5ª Serie	6ª Serie	7ª Serie	8ª Serie	EJA	TOTAL	PROF.
Aracy Soares dos Santos	29	52	46	39	11	43	60	43	52	29	7	411	18
Jadir Dutra de Souza	21	14	24	29	6	25	22	22	27	24	0	214	8
TOTAL	50	66	70	68	17	68	82	65	79	53	7	625	26

Fonte: SME, 2011.

Tabela 17- Número de alunos por ano e número de professores por unidade de ensino. Escolas Rurais Ensino Fundamental 1.

ESCOLA	EI6	1º ANO	2º ANO	3º ANO	3ª Serie	4ª Serie	EJA	TOTAL	PPROF.
Armando do Rosário Castelo	24	42	34		7	43	5	178	17
Bento Munhoz da Rocha Netto	73	72	85	73	15	97	7	422	43
Corina Mantovan Okano	6	13	16	9	3	16	7	70	8
Edmundo Odebrecht,	35	29	46	30		42	0	182	14
Francisco Aquino Toledo	24	24	37	36	8	32	16	177	10
John Kennedy	39	75	71	45	6	69	15	320	28
Luiz Marques Castelo	37	34	51	29	5	31	0	187	19
Machado De Assis, Gleba Três Bocas	12	10	11	14	4	14	0	65	8
Vitório Libardi Guairacá	11	10	10	13	7	12	0	63	5
Total	261	309	361	291	55	356	50	1664	152

Fonte: SME, 2011.

Tabela 18-Número de alunos e número de professores por CMEI

ESCOLA	Nº ALUNOS	No de PROF.
Carolina Benedita Dos Santos	74	15
Durvalina Pereira Oliveira de Assis	88	21
Francisco Quesada Ortega	76	16
Iracema De Barros Mello	24	11
Kalin Youssef Youssef	91	19
Malvina Poppi Pedrialli	105	20
Marina Sabóia Nascimento	146	26
Marizia Carli Loures	88	20
Marli Marques Agostinho	35	4
Valéria Veronesi	259	57
Yolanda Salgado Vieira Lima	106	20
TOTAL	1092	230

Fonte: SME, 2011.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“ENSINAR E APRENDER : REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Ensinar e Aprender: Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental”**, a ser realizada no município de Londrina. O objetivo da pesquisa é o de identificar como os professores do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação entendem sobre <ensinar> e <aprender>. A sua participação é muito importante e ela se daria por suas respostas a três questionários, um deles fornecendo dados pessoais e os demais sobre <ensinar> e <aprender>. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) Senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são indiretos. Os dados obtidos poderão subsidiar sua escola na proposição de ações para incentivar o <ensinar> e o <aprender>.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Rosana Daliner Acosta Marchese, Secretaria Municipal de Educação, Gerencia de Apoio Pedagógico, e-mail: daliner1@hotmail.com, telefone: 3372-0276 / 88163075 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de novembro de 2011.

Pesquisador Responsável
Rosana Daliner Acosta Marchese
RG:4985783-7

_____ (seu nome por extenso), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Iniciou sua carreira profissional no ano:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> antes de 1960 | <input type="checkbox"/> 1961 a 1965 |
| <input type="checkbox"/> 1966 a 1970 | <input type="checkbox"/> 1971 a 1975 |
| <input type="checkbox"/> 1976 a 1980 | <input type="checkbox"/> 1981 a 1985 |
| <input type="checkbox"/> 1986 a 1990 | <input type="checkbox"/> 1991 a 1995 |
| <input type="checkbox"/> 1996 a 2000 | <input type="checkbox"/> 2001 a 2005 |
| <input type="checkbox"/> 2006 a 2010 | <input type="checkbox"/> após 2011 |
-

Rede de ensino (que iniciou sua carreira):

<input type="checkbox"/> pública
<input type="checkbox"/> particular
<input type="checkbox"/> em ambas

Série (s) em que trabalha:

<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 2º ano
<input type="checkbox"/> 3º ano	<input type="checkbox"/> 4º ano
<input type="checkbox"/> 5º ano	<input type="checkbox"/> 6º ano
<input type="checkbox"/> 7º ano	<input type="checkbox"/> 8º ano
<input type="checkbox"/> 9º ano	<input type="checkbox"/> Educação Infantil

Jornada de Trabalho (semanal):

<input type="checkbox"/> menos que 20 horas
<input type="checkbox"/> 20 horas
<input type="checkbox"/> 40 horas
<input type="checkbox"/> mais que 40 horas

Há quantos anos é professora da rede municipal de ensino?

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1 ano ou menos | <input type="checkbox"/> 2 a 6 anos | <input type="checkbox"/> 7 a 11 anos |
| <input type="checkbox"/> 12 a 16 anos | <input type="checkbox"/> 17 a 21 anos | <input type="checkbox"/> 22 a 26 anos |
| <input type="checkbox"/> 27 a 31 anos | <input type="checkbox"/> 32 a 36 anos | <input type="checkbox"/> mais que 36 anos |
-

Quais as disciplinas da sua graduação que MAIS contribuíram para:

(Caso precise utiliza o verso. Não esqueça de indicar o item)

a) Você ensinar?

b) Você aprender?

c) Você auxiliar seus alunos a aprenderem?

d) Quais saberes você considera imprescindíveis para ensinar?

Muito Obrigada por sua contribuição

APÊNDICE D

Teste de Associação De Palavras Ensinar é...

TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

NOME:
ESCOLA EM QUE ATUA:
DATA DE APLICAÇÃO:

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

ENSINAR É...

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3). É possível ensinar sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta

() **NÃO.** Justifique sua resposta

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes: _____

Caso deseje deixe seus comentários:

APÊNDICE E

Teste de Associação de Palavras Aprender é...

TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

NOME:
ESCOLA EM QUE ATUA:
DATA DE APLICAÇÃO:

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase

APRENDER É.....

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3). É possível aprender sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta

() **NÃO.** Justifique sua resposta

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes: _____

Caso deseje deixe seus comentários:

APÊNDICE F

Consentimento para desenvolver pesquisa

Ilma
Sra. Karin Sabec Vianna
Secretária Municipal de Educação de Londrina

Venho solicitar por meio deste documento, consentimento para desenvolver pesquisa junto aos professores que atuam no Ensino Fundamental desta Rede Municipal. A pesquisa tem por intuito conhecer como esses professores representam <ensinar> e <aprender>.

A participação dos professores consistirá em responder a questionários, instrumentos propostos para a parte empírica da minha Dissertação no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

As informações obtidas são confidenciais, bem como asseguro o sigilo quanto à participação de todos. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar identificação de qualquer participante.

Estou informando o meu telefone e o meu endereço, para que possa esclarecer dúvidas sobre o projeto e participação dos professores a qualquer momento.

Desde já agradeço a colaboração desta Secretaria.

Rosana Daliner Acosta Marchese
Av. Inglaterra, 770, AP.804
daliner1@hotmail.com
Fone: 33420037/33750276

TERMO DE ACEITE:

Em / /

Autorizo a realização desse trabalho
Nome, Assinatura e Carimbo

APÊNDICE G

Palavras evocadas para o indutor Ensinar é...

Quadro 9 Lista de palavras evocadas para o indutor Ensinar é...

PRO F.	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO	5ª EVOCAÇÃO
P1	DIALOGAR	SOCIALIZAÇÃO	HUMANIZAR	PESQUISAR	TRANSFORMAR
P2	RESPEITAR	CONHECER	AMPLIAR	APRENDER	INTERAGIR
P3	ARTE	AMOR	PRAZER	DEDICAÇÃO	PROFISSÃO
P4	APRENDER	CONSTRUIR	DIVIDIR	INTERAGIR	VIVER
P5	COMPROMETIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	MEDIAR	SABER
P6	AMAR	DOAR	ATUALIZAR	TROCAR	RESPEITAR
P7	APRENDER	DOAR	PESQUISAR	AMAR	COMPROMETER
P8	HUMANIZAR	CONSCIENTIZAR	PESQUISAR	APRENDER	PROJETAR
P9	APRENDER	CULTIVAR	CONSTRUIR	RESPEITAR	CONHECER
P10	APRENDER	PESQUISAR	HUMILDADE	PROCESSO	HUMANO
P11	CUIDAR	DEDICAR	COMPREENDER	INVESTIGAR	OBSERVAR
P12	ENTENDER	COMPREENDER	OUVIR	EDUCAR	APRENDER
P13	DEDICAÇÃO	INTERESSE	SIGNIFICAÇÃO	ESFORÇO	DOAÇÃO
P14	RESPEITAR	COOPERAR	FACILITAR	DEDICAÇÃO	AMAR
P15	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	CONHECIMENTO	PESQUISA	APRENDER
P16	MEDIAR	INTERAGIR	TROCAR	OPORTUNIZAR	RESPEITAR
P17	DESPERTAR	INCENTIVAR	MOTIVAR	ORIENTAR	TRANSMITIR
P18	CONSTRUIR	EXPERIMENTAR	SUPORTE	MOTIVAR	CONSCIENTIZAR
P19	TRANSMITIR	MEDIAR	FACILITAR	INTERVIR	POSSIBILITAR
P20	APRENDER	ENVOLVER	ACOMPANHAR	RESIGNIFICAR	AVALIAR
P21	DOAÇÃO	AMOR	DEDICAÇÃO	VOCAÇÃO	ESPERANÇA
P22	AMOR	RESPEITO	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	SABEDORIA
P23	ESTIMULAR	APRENDER	CONSTRUIR	AMPLIAR	REPASSAR
P24	COMPARTILHAR	COMPLEMENTAR	INTERAGIR	APREENDER	APLICAR
P25	DIVIDIR	PRAXIS	AÇÃO	CONHECIMENTO	APRENDER
P26	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR	ENSINAR
P27	COMPARTILHAR	TRANSMITIR	DOAR	COMPROMETIMENTO	INTERAGIR
P28	APRENDER	PENSAR	CONFRONTAR	CRESCER	AMPLIAR
P29	DEDICAR-SE	COMPARTILHAR	SEMEAR	EXEMPLIFICAR	AMAR
P30	APRENDER	COMPREENDER	PLANEJAR	COMPARTILHAR	COMPROMISSO
P31	TRANSMITIR	CONHECER	DINAMIZAR	MEDIAR	ORIENTAR
P32	COMPROMETIMENTO	CONHECIMENTO	DISCERNIMENTO	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA
P33	PRAZEROSO	APRENDIZAGEM	CORAGEM	INCLUIR	AMAR
P34	MEDIAR	APRENDER	CONHECER	TROCAR	REFLETIR
P35	ENCORAJAR	PESQUISAR	COMPREENDER	OLHAR	AMAR
P36	IMPORTANTE	PRECIOSO	AMAR	NECESSÁRIO	CONHECIMENTO
P37	DOAR	COMPARTILHAR	CRESCER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR
P38	MEDIAR	APRENDER	REINVENTAR	COMPARTILHAR	DESVELAR
P39	TROCA	CRESCIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	MISSÃO

P40	DEDICAÇÃO	COMPREENSÃO	COMPROMISSO	COMPARTILHAR	APRENDER
P41	CRIATIVIDADE	RESPONSABILIDADE	DOMÍNIO	APRENDER	COMPROMETIMENTO
P42	EDUCAR	ORIENTAR	CONDUZIR	FORMAR	CONSTRUIR
P43	APRENDER	COMPREENDER	DOAR	PESQUISAR	RESPONSABILIZAR
P44	APRENDER	DEDICAR	RESPEITAR	CONHECER	APERFEIÇOAR
P45	MEDIAR	EDUCAR	CONSTRUIR	ESTUDAR	ENCANTAR
P46	MEDIAR	COMPARTILHAR	DOAÇÃO	APAIXONAR-SE	RESPONSABILIDADE
P47	MEDIAR	APRENDER	ESTIMULAR	SIGNIFICAR	CONSTRUIR
P48	COMPREENDER	ASSIMILAR	RENOVAR	CRESCER	SABER
P49	APRENDER	EDUCAR	FORMAR	CONSTRUIR	RESPEITAR
P50	MEDIAR	REFLETIR	PLANEJAR	PROBLEMATIZAR	TROCAR
P51	PESQUISAR	APRENDER	CONHECER	RESPONSABILIDADE	TROCAR
P52	APRENDER	INTERAGIR	AMPLIAR	COMPROMETIMENTO	ESTIMULAR
P53	PARTILHAR	APRENDER	MOTIVAR	PARTICIPAR	COMPREENDER
P54	AMAR	COMPARTILHAR	EMANCIPAR	INSTRUMENTALIZAR	DESVENDAR
P55	APRENDER	COMPREENDER	DESAFIAR	INSTIGAR	EXPERIMENTAR
P56	AMAR	MOTIVAR	RESPEITAR	COMUNICAR	INCENTIVAR
P57	APRENDER	APAIXONAR	COMPROMETER	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	AMAR	APRENDER	CONHECER	DISPOR	DEDICAR
P59	DOAÇÃO	DOM	APRENDER	CONHECER	BUSCAR
P60	APRENDER	AMAR	COMPROMETER	APERFEIÇOAR	TRANSMITIR
P61	COMPARTILHAR	MEDIAR	COMPREENDER	RESPEITAR	INCENTIVAR
P62	TROCAR	CONTRIBUIR	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	APRENDER
P63	AMAR	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	APRENDIZAGEM	CONHECIMENTO
P64	COMPROMETIMENTO	DESAFIO	DIÁLOGO	TRANSFORMAR	MEDIAR
P65	POSSIBILITAR	DESENVOLVIMENTO	INTEGRAL	INTERAGIR	CULTURA
P66	DOAR	AMAR	COMPREENDER	APRENDER	REALIZAR
P67	FORMAR	HUMANIZAR	EDUCAR	COMUNICAR	REFLETIR
P68	COMPARTILHAR	TROCAR	DOAR	DEDICAÇÃO	AMAR
P69	DEDICAR-SE	AMAR	APERFEIÇOAR	COMPARTILHAR	VIVENCIAR
P70	EDUCAR	INSTRUIR	HUMANIZAR	COMPREENDER	APRENDER
P71	TROCA	CONFIANÇA	COMPROMETIMENTO	RESPEITO	CARINHO
P72	DEDICAR-SE	APRENDER	COMPARTILHAR	INTERAÇÃO	MEDIAR
P73	SABEDORIA	APRENDER	CRIATIVIDADE	COMPAIXÃO	MOTIVAÇÃO
P74	COMPREENDER	CONTEXTUALIZAR	APRENDER	PARTILHAR	PARTICIPAR
P75	APRENDER	ESTUDAR	MEDIAR	COMPARTILHAR	TRABALHAR
P76	DEDICAÇÃO	AMOR	ENTUSIASMO	APRENDER	QUESTIONAR
P77	EDUCAR	AMAR	DOAÇÃO	COMPARTILHAR	APRENDER
P78	CONHECIMENTO	INFORMAÇÃO	INTERNALIZAÇÃO	PRATICAR	VIVER
P79	COMPARTILHAR	EDUCAR	AMAR	DEDICAR	TROCAR
P80	AMOR	COMPROMISSO	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	DIVERTIDO
P81	APRENDER	COOPERAR	AJUDAR	AMAR	DESVELAR
P82	APRENDER	DEDICAR	PRAZEROSO	TROCA	ESTUDAR
P83	EDUCAR	COMPARTILHAR	LUTAR	PERSEVERAR	ACREDITAR
P84	AMOR	TRANSMISSÃO	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	CARINHO
P85	APRENDER	CONHECER	VIVENCIAR	MEDIAR	DEDICAÇÃO

P86	COMPROMISSO	PACIÊNCIA	APRENDER	COMPARTILHAR	AMOR
P87	AMAR	APRENDER	COMPREENDER	COMPARTILHAR	ENRIQUECER
P88	CONHECER	PESQUISAR	PRAZER	APRENDER	NR
P89	CRESCER	APRENDER	AMAR	CONSCIENTIZAR	CIDADANIA
P90	DOAÇÃO	ESFORÇO	AMOR	COMPARTILHAR	TROCA
P91	APRENDER	EDUCAR	REVER	PACIÊNCIA	CONSTRUIR
P92	AMAR	DEDICAR	ENTENDER	APRENDER	COMPROMETER
P93	COMPREENDER	VIVENCIAR	SUPERAR	INCLUIR	DIFÍCIL
P94	DEDICAÇÃO	AMOR	DOMÍNIO	COMPROMETIMEN	RESPONSABILIDA
P95	PEGAR	MOSTRAR	SABER	ALEGRAR	SATISFEITO
P96	COMPROMETER	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDIZADO	AMOR
P97	DOM	DEDICAÇÃO	AMOR	PARTILHA	APRENDIZADO
P98	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDIZADO	DOM
P99	MEDIAR	COMPROMETER-S	DEDICAÇÃO	CONSTRUÇÃO	ORIENTAR
P100	COMPARTILHAR	TROCAR	BUSCAR	ESTUDAR	GOSTAR
P101	APRENDER	COMPARTILHAR	CRESCER	SABER	COMPREENDER
P102	EDUCAR	AMAR	CONSCIENTIZAR	COMPREENDER	ENTENDER
P103	DEDICAÇÃO	DOM	PARTILHA	APRENDIZADO	COMPROMETIMEN
P104	DEDICAÇÃO	DOM	PARTILHA	APRENDIZADO	COMPROMETIMEN
P105	COMPARTILHAR	COMPROMETIMEN	RESPONSABILIDA	CULTURA	IMPORTANTE
P106	FACILITAR	PREPARAR	EDIFICAR	COMPREENDER	ACOMPANHAR
P107	RESPONSABILIDADE	MUDANÇA	SONHAR	DEDICAR	AMAR
P108	ENTREGA	RESPEITO	AMOR	PERSISTÊNCIA	BUSCA
P109	COMPROMISSO	REALIZAÇÃO	VOCAÇÃO	COMPENSAÇÃO	AMOR
P110	DEDICAR-SE	REPETIR	INOVAR	APRENDER	BUSCAR
P111	COMPARTILHAR	GRATIFICANTE	OPORTUNIDADE	PARTICIPAR	APRENDER
P112	VIVER	AMAR	TROCA	EDUCAR	COLABORAÇÃO
P113	VOCAÇÃO	AMOR	RESPEITO	INTERAÇÃO	ESTUDO
P114	SATISFAÇÃO	RECONHECIMENT	ALEGRIA	PREPARAÇÃO	VALORIZAÇÃO
P115	DEDICAÇÃO	RESPEITO	INDIVIDUALIDADE	PREPARAÇÃO	VOCAÇÃO
P116	PESQUISA	COMPARTILHAR	CONHECIMENTO	SENSIBILIDADE	CONVICÇÃO
P117	DEMONSTRAR	COMUNICAR	ASSOCIAR	PROVOCAR	ORGANIZAR
P118	APAIXONANTE	DEDICAÇÃO	TROCA	EDUCAR	COLABORAR
P119	PESQUISAR	ESTUDAR	DEDICAR-SE	DISCIPLINA	GOSTAR
P120	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMEN	AMOR	DEDICAÇÃO	VITAL
P121	DEDICAÇÃO	VOCAÇÃO	ESTUDO	ATUALIZAÇÃO	PESQUISA
P122	APRENDER	DEDICAÇÃO	FRUSTRAÇÃO	REALIZAÇÃO	PESQUISAR
P123	DOM	APRENDER	MEDIAR	AVALIAR	EDUCAR
P124	APRENDER	ACREDITAR	REALIZAR	TRANSFORMAR	SONHAR
P125	APRENDER	ENVOLVIMENTO	BUSCAR	MEDIAR	TRANSFORMAR
126	DEDICAÇÃO	AMOR	COMPROMISSO	CARINHO	PACIÊNCIA
P127	COMPARTILHAR	MEDIAR	ESCLARECER	CONHECER	PARTICIPAR
P128	BOM	VIDA	REALIZAÇÃO	GRATIFICANTE	DIFÍCIL
P129	COMPREENDER	INSISTÊNCIA	ALEGRIA	DESCOBERTA	TOLERÂNCIA
P130	EDUCAR	ORIENTAR	DOM	APRENDER	COMPARTILHAR
P131	DEDICAÇÃO	OUSADIA	PERSEVERANÇA	ATITUDE	ENTREGA
P132	ORGANIZAR	PROPORCIONAR	CRIAR	OPORTUNIZAR	DEDICAR
P133	MEDIAR	APRENDER	TRANSMITIR	INTERAGIR	MOTIVAR
P134	APRENDER	MEDIAR	TRANSMITIR	PESQUISAR	AMAR

P135	INSTIGAR	DEDICAR	AMAR	EXPERIENCIAR	VIVENCIAR
P136	AMOR	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	ESPERANÇA	SUPERAÇÃO
P137	INFORMAR	COLABORAR	PARTICIPAR	APRENDER	ESTIMULAR
P138	AMAR	PACIÊNCIA	APRENDER	AJUDAR	BEM
P139	DEDICAÇÃO	COMPROMISSO	DESAFIO	VOCAÇÃO	PACIÊNCIA
P140	ACOMPANHAR	MOSTRAR	TRANSMITIR	ESTUDAR	CUIDAR
P141	TRANSMITIR	CONHECIMENTO	TROCA	MEDIAR	CUIDAR
P142	DEDICAÇÃO	VALORIZAÇÃO	CONHECIMENTO	BUSCA	AMAR
P143	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	INSTRUIR	COMPROMISSO	AMAR
P144	DEDICAÇÃO	AMOR	COMPROMISSO	RESPONSABILIDADE	DISCIPLINA
P145	APRENDER	COMPREENDER	PARTICIPAR	QUERER	SABER
P146	AMOR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAÇÃO	PERSEVERANÇA
P147	APRENDER	AMAR	ESTUDAR	OLHAR	COMPROMISSO
P148	MOTIVAR	CATIVAR	PRAZER	TRANSMITIR	EDUCAR
P149	AMAR	RESPEITAR	OBSERVAR	ESTIMULAR	COOPERAR
P150	INTERAGIR	MEDIAR	AMAR	RESPEITAR	HUMANIZAR
P151	APRENDER	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	DOAÇÃO	COMPROMETIMENTO
P152	DEDICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	ENTREGA	AMOR	RESPEITO
P153	AMAR	APRENDIZAGEM	CONFIANÇA	DESAFIO	RELACIONAMENTO
P154	PARTILHAR	MEDIAR	POLINIZAR	EDUCAR	COOPERAR
P155	AMOR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAÇÃO	PERSEVERANÇA
P156	DOAÇÃO	AMAR	CONHECER	APRENDER	SUPERAÇÃO
P157	GRATIFICANTE	PRAZEROSO	VOCAÇÃO	CAPAZ	MOTIVAÇÃO
P158	COMPROMISSO	RESPONSABILIDADE	AFETIVIDADE	ESTUDAR	CRIATIVIDADE
P159	APRENDER	DEDICAÇÃO	PLANEJAR	ACEITAR	ACOLHER
P160	AMAR	DEDICAÇÃO	AJUDAR	COMPREENDER	DESAFIAR
P161	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	CRIAR	DEDICAÇÃO	MEDIAR
P162	DEDICAÇÃO	ESTUDO	PESQUISA	COMPREENSÃO	RESILIÊNCIA
P163	COMPROMETIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	SATISFAÇÃO
P164	ENVOLVER-SE	LER	FALAR	ATUAR	APRENDER
P165	APRENDER	BRINCAR	TROCAR	REINVENTAR	CRIAR
P166	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	CRIAR	MEDIAR
P167	CONHECER	EXPLORAR	RECONHECER	SIGNIFICAR	EXPANDIR
P168	APRENDER	PESQUISAR	CONVIVER	COMPARTILHAR	CRESCER
P169	CONHECER	APRENDER	QUESTIONAR	ALEGRIA	CRESCER
P170	MOTIVAR	ESTIMULAR	AMOR	DOAR-SE	ENCANTAR
P171	PAIXÃO	PRAZER	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO
P172	COMPARTILHAR	APRENDIZAGEM	SABER	MOTIVAÇÃO	AMOR
P173	MARCAS	COMPARTILHAR	CONSTRUIR	DESIQUILIBRAR	ORGANIZAR
P174	APRENDER	PLANEJAR	FLEXÍVEL	MUDAR	COMPARTILHAR
P175	DEDICAÇÃO	PERSISTÊNCIA	MOTIVAÇÃO	MARAVILHOSO	COMPROMISSO
P176	INTERAÇÃO	PERSEVERAR	COMPREENDER	PARTILHAR	PLANEJAR
P177	ENVOLVER	CONHECER	DOAR	TRANSFORMAR	APRENDER
P178	INSTRUIR	CONHECER	DEDICAR-SE	INSISTIR	APRENDER

P179	APRENDER	COMUNICAR	INFORMAR	INTERAGIR	GOZAR
P180	INCENTIVAR	MOTIVAR	TRANSMITIR	VALORIZAR	EMPENHAR
P181	CONHECER	ORIENTAR	MEDIAR	CONSULTAR	INVESTIGAR
P182	APRENDER	COMPREENDER	APERFEIÇOAMENTO	RESPONSABILIDADE	LEITURA
P183	HORIZONTES	DEDICAÇÃO	AMOR	RESPONSABILIDADE	SATISFAÇÃO
P184	AMOR	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	CONHECIMENTO	ATUALIZAÇÃO
P185	COMPREENDER	AJUDAR	TRANSMITIR	SENSIBILIZAR	CRIAR
P186	COMPREENDER	APRENDER	COMPARTILHAR	DOM	IMPORTANTE
P187	REFLETIR	RETOMAR	PESQUISAR	PRATICAR	ESTUDAR
P188	INTERVIR	EXPLICAR	EXEMPLIFICAR	AVALIAR	RETOMAR
P189	DEDICAÇÃO	AMAR	REFLEXÃO	ESTUDAR	SOFRER
P190	DEDICAR-SE	ADEQUAR	APRENDER	HUMILDADE	EXTENSÃO
P191	DEDICAÇÃO	AMOR	EMPATIA	QUEBRAR	SOCIALIZAÇÃO
P192	MEDIAR	TRANSMITIR	CRIAR	TRANSFORMAR	EDUCAR
P193	MEDIAR	TRANSFORMAR	TRANSMITIR	EDUCAR	CRIAR
P194	COMPARTILHAR	MOSTRAR	APRENDER	SISTEMATIZAR	ORGANIZAR
P195	CONHECER	DOAR	MEDIAR	APRENDER	TRANSMITIR
P196	INTERACIONAR	MEDIAR	VIVENCIAR	APRENDER	SANAR
P197	MOTIVAR	GOSTAR	PACIÊNCIA	HUMILDADE	CRIATIVIDADE
P198	CONHECER	COMPARTILHAR	INSTIGAR	DOAR-SE	EXEMPLO
P199	AMAR	SONHAR	REALIZAR	SATISFAZER	COMPROMETER
P200	APRENDER	COMPARTILHAR	CONQUISTAR	COMPREENDER	CONSCIENTIZAR

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE H

Palavras evocadas para o indutor Aprender é...

Quadro 10- Lista de palavras evocadas para o indutor Aprender é...

PROF	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO	5ª EVOCAÇÃO
P1	APREENDER	COMPREENDER	CONSTRUÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
P2	CRESCER	ABRIR	COMPARTILHAR	ALEGRAR	DEDICAR
P3	DÁDIVA	CONSCIÊNCIA	MATURIDADE	CRESCER	PROGRESSÃO
P4	VIVER	ADMIRAR	LIBERDADE	INTERAGIR	TRABALHAR
P5	DISPOSIÇÃO	QUERER	MOTIVAÇÃO	COMPREENDER	CONTÍNUO
P6	REALIZAR	COMPROMISSO	TROCAR	DESCOBRIR	CONHECER
P7	VIVER	REAPRENDER	ENVOLVER	BUSCAR	EVOLUIR
P8	DESCOBRIR	VIVENCIAR	CRESCER	CONHECER	EXPLORAR
P9	SIGNIFICAR	CONSTRUIR	VIVENCIAR	TRANSFORMAR	EVOLUIR
P10	ENSINAR	RELAÇÃO	HUMILDADE	SOBREVIVÊNCIA	DESENVOLVIMENTO
P11	APROPRIAR	CRESCER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR	INTERAGIR
P12	DESENVOLVER	ENTENDER	ASSIMILAR	COMPREENDER	COMPARTILHAR
P13	DOAÇÃO	COMPROMISSO	PESQUISA	COMPREENSÃO	CONHECIMENTO
P14	VIVENCIAR	DESENVOLVER	COMPREENDER	ADQUIRIR	AMPLIAR
P15	HUMILDADE	CONHECER	SUPERAR	FELIZ	GRATIFICANTE
P16	ENTENDER	ENSINAR	INTERAGIR	TROCAR	RESPEITAR
P17	ASSIMILAR	COMPREENDER	OBSERVAR	ADQUIRIR	DESCOBRIR
P18	VIVENCIAR	AMPLIAR	DESCOBRIR	TRANSFORMAR	UTILIZAR
P19	CRESCER	MUDAR	ACRESCENTAR	TRANSFORMAR	INOVAR
P20	CONTEXTUALIZAR	UTILIZAR	CONHECER	RESIGNIFICAR	COMPARAR
P21	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	ASSIMILAR	RECEBER	TROCA
P22	REALIZAÇÃO	PACIÊNCIA	DEDICAÇÃO	DISPOSIÇÃO	VITÓRIA
P23	AMPLIAR	CONSTRUIR	CRESCER	VIVER	ENRIQUECER
P24	VIVENCIAR	COMPREENDER	SIGNIFICAR	INTERNALIZAR	ASSOCIAR
P25	CONHECIMENTO	ASSIMILAÇÃO	BUSCA	EVOLUIR	CRESCER
P26	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR	INTERESSE
P27	TRANSFORMAR	CRESCIMENTO	EVOLUIR	AMPLIAR	CAMINHAR
P28	PENSAR	PESQUISAR	CONFRONTAR	CRESCER	AMPLIAR
P29	ENVOLVER-SE	BUSCAR	DEFINIR	RESUMIR	DESCOBRIR
P30	COMPREENDER	CONHECER	TRANSFORMAR	MODIFICAR	SUPERAÇÃO
P31	TRANSPOR	ADQUIRIR	SATISFAZER	LEVANTAR	SER
P32	APREENDER	ENSINAR	DETER	TRANSMITIR	CONHECIMENTO
P33	CRESCER	EVOLUIR	SABER	DESENVOLVIMENTO	FUNDAMENTAL
P34	SABER	REFLETIR	DUVIDAR	AGIR	TRANSFORMAR
P35	COMPREENDER	DIALOGAR	ENTENDER	CONSTRUÇÃO	DIREITO
P36	GRATIFICANTE	MARAVILHOSO	IMPORTANTE	NECESSÁRIO	DIVERTIDO
P37	COMPARTILHAR	INTERNALIZAR	DESPERTAR	TRANSFORMAR	CRESCER
P38	AMADURECER	AVANÇAR	DESCOBRIR	ORGANIZAR	DEFINIR
P39	ACRESCENTAR	CRESCER	EVOLUIR	ACEITAR	COMPREENDER
P40	TRANSFORMAÇÃO	SÚPERAÇÃO	CURIOSIDADE	MOTIVAÇÃO	CONHECER
P41	DOMINAR	PRAZEROSO	DESCOBRIR	INTERNALIZAR	DETERMINAÇÃO
P42	APREENDER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR	CONHECER	COMPREENDER

P43	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	AJUDAR	SISTEMATIZAR	CONHECER
P44	CONHECER	DESCOBRIR	DESENVOLVER	COMPARTILHAR	NR
P45	ENCANTAR	DESCOBRIR	VIVENCIAR	PRATICAR	TRANSFORMAR
P46	APROPRIAR	INTERESSAR	CONSTRUIR	ERRO	ACERTO
P47	CONSTRUIR	TROCA	SIGNIFICAR	ENSINAR	DOAR
P48	APREENDER	CONHECIMENTO	FELICIDADE	VOCAÇÃO	TROCA
P49	CONSTRUIR	CRITICO	SUPERAÇÃO	ACUMULAR	COMPREENDER
P50	CONSTRUIR	INTERAGIR	SIGNIFICAR	REFLETIR	COMPREENDER
P51	CONSTRUIR	PRAZER	REVER	HUMANO	CONHECIMENTO
P53	EXPLORAR	CONHECER	PARTICIPAR	GOSTAR	EXPERIMENTAR
P54	DESVENDAR	ENTENDER	EMANCIPAR	COMPARTILHAR	RESPONSABILIZAR
P55	PROCESSO	CONTINUO	COMPREENDER	SIGNIFICAÇÃO	AQUISIÇÃO
P56	COMPROMISSO	CONTÍNUO	CONSCIÊNCIA	COMPARTILHAR	AMAR
P57	APROPRIAR	COMPROMETER	DISCIPLINA	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	DESEQUILIBRAR	ASSOCIAR	BUSCAR	DESCONSTRUIR	CONSTRUIR
P59	MÁGICO	CONHECER	SOCIALIZAÇÃO	SABER	VIVER
P60	RENOVAR	MARAVILHAR	CONQUISTAR	IDEALIZAR	APRIMORAR
P61	ENVOLVER	DESCOBRIR	EXPERIMENTAR	MUDAR	SURPREENDER-SE
P62	CONHECER	TRANSFORMAR	COMPREENDER	REALIZAR	
P63	DESEJAR	INTERESSE	NECESSIDADE	AMBIENTE	INTERAÇÃO
P64	APROPRIAÇÃO	EMANCIPAÇÃO	COMPROMETIMENTO	DIÁLOGO	DESAFIO
P65	COMPREENDER	RELAÇÕES	DESENVOLVER	HABILIDADES	ATITUDES
P66	CONHECER	BUSCAR	AMAR	BRINCAR	COMPREENDER
P67	NECESSÁRIO	HUMANIZAR	FORMAR	QUESTIONAR	POSICIONAR
P68	COMPREENDER	POSSÍVEL	DIREITO	CRESCER	DESENVOLVER
P69	CONHECER	DISPONIBILIZAR	CRESCER	AMADURECER	QUESTIONAR
P70	CONSTRUIR	ERRAR	RECOMEÇAR	CONHECER	CONQUISTAR
P71	CONFIANÇA	RESPEITO	EDUCAÇÃO	RESPONSABILIDADE	ATENÇÃO
P72	CONHECER	CRESCER	TRANSFORMAR	APROPRIAR	ACRESCENTAR
P73	REFLETIR	ANALISAR	COMPREENDER	TRANSFORMAR	AGIR
P74	TRANSFORMAR	EVOLUIR	CONHECER	VIVER	AUTONOMIA
P75	ESTUDAR	RELACIONAR	PARTICIPAR	ABRIR	ESCUTAR
P76	DESCOBRIR	QUESTIONAR	CONQUISTAR	CONHECER	EVOLUIR
P77	VER	CONHECER	CRESCER	ENSINAR	COMPARTILHAR
P78	CONHECER	APLICAR	SUPERAÇÃO	PERSISTÊNCIA	VIVENCIAR
P79	DESCOBRIR	ENCANTAR	ASSIMILAR	VIVENCIAR	EXPERIMENTAR
P80	AMAR	COMPROMISSO	DEDICAÇÃO	DIVERSÃO	INTERAÇÃO
P81	ENTENDER	RELACIONAR	ESTUDAR	ENSINAR	UTILIZAR
P82	CONTÍNUO	ENSINAR	DINÂMICO	DEDICAR	GOSTOSO

P83	EXPERIENCIAR	MUDAR	MELHORAR	COMPREENDER	ABRIR
P84	INTERESSE	SOMAR	MELHORAR	CRESCIMENTO	DEDICAÇÃO
P85	VIVENCIAR	CONHECIMENTO	SABEDORIA	EXPERIMENTAR	DESCOBRIR
P86	APERFEIÇOAR	INOVAR	ALEGRAR	COMPARTILHAR	INCENTIVAR
P87	SUPERAR	DESCOBRIR	ENRIQUECER	INTEGRAR	VIVENCIAR
P88	PODER	COMPREENDER	RELACIONAR	VIVER	TUDO
P89	OUVIR	MUDAR	SOFRER	ATUALIZAR	SATISFAÇÃO
P90	VONTADE	ESFORÇO	AFINIDADE	TROCA	COMPARTILHAR
P91	ALEGRIA	VIVER	CONHECIMENTO	DESCOBRIR	COMPARTILHAR
P92	PERSEVERAR	MELHORAR	COMPLETAR	DESENVOLVER	LIBERTAR
P93	PRATICAR	CONCENTRAR	OBSERVAR	PERGUNTAR	EXPERIMENTAR
P94	DETERMINAÇÃO	INTERESSE	DESAFIO	CRESCER	MODIFICAR
P95	CURIOSIDADE	ALEGRIA	EUFORIA	DÚVIDA	SATISFEITO
P96	DESENVOLVER-SE	CRESCER	COMPARTILHAR	PRAZEROSO	ADAPTAR-SE
P97	DEDICAR-SE	COMPROMETER-SE	PERSEVERAR	ABERTO	COMPARTILHAR
P98	VONTADE	PRAZER	SENTIR	COMPARTILHAR	CRESCER
P99	COMPREENDER	SIGNIFICADO	SISTEMATIZAR	VIVENCIAR	ASSOCIAR
P100	GOSTOSO	IMPORTANTE	ADQUIRIR	ENRIQUECEDOR	DESAFIADOR
P101	NECESSIDADE	SURPREENDER	SER	COMPREENDER	COMPARTILHAR
P102	COMPREENDER	SOFRER	REFLETIR	ENTENDER	SATISFAZER
P103	MODIFICAR	LIBERTAR	CRESCER	DESENVOLVER	PERSEVERAR
P104	MODIFICAR	LIBERTAR	PERSEVERAR	CRESCER	DESENVOLVER
P105	DESAFIO	PRAZEROSO	CRESCER	LIBERDADE	PERSEVERAR
P106	CONHECER	UTILIZAR	CRESCIMENTO	SOCIALIZAÇÃO	LIBERDADE
P107	RESPONSABILIDADE	AMAR	MUDANÇA	SONHAR	DEDICAR
P108	CONHECER-SE	RESPEITAR-SE	CONFLITOS	VIVER	APLICAR
P109	HORIZONTES	COMPREENDER	INTERAGIR	PERSISTIR	CONHECER
P110	COMPREENDER	APLICAR	SISTEMATIZAR	REPRODUZIR	COMPARTILHAR
P111	ACRESCENTAR	BOM	AJUDAR	ATINGIR	CONHECIMENTOS
P112	TROCAR	CRESCER	CONHECIMENTO	CONTEÚDO	AMAR
P113	ABERTO	COMPREENDER	APLICAR	CRESCER	DIVIDIR
P114	EVOLUIR	DESENVOLVER-SE	CONSTRUÇÃO	CRIAR	TRANSFORMAÇÃO
P115	PARTICIPAR	BUSCAR	ADQUIRIR	DIVIDIR	ACRESCENTAR
P116	ÓTIMO	ENRIQUECEDOR	DIFÍCIL	DESAFIO	IMPORTANTE
P117	ADQUIRIR	FILTRAR	UTILIZAR	MODIFICAR	REORGANIZAR
P118	TROCAR	DEDICAÇÃO	QUEBRA	PERSISTÊNCIA	VIVENCIAR
P119	DEDICAR-SE	ENTUSIASMAR-SE	DISCIPLINA	SEGURO	APOIO
P120	IMPORTANTE	GRATIFICANTE	ESPECIAL	ESSENCIAL	PRAZEROSO
P121	CONSTRUÇÃO	CONTÍNUO	DINÂMICO	DEDICAÇÃO	INTERAÇÃO
P122	CONHECER	REALIZAR	EXPERIMENTAR	INSISTIR	REPETIÇÃO

P123	QUESTIONAMEN TO	PESQUISA	CRIATIVIDADE	CRER	CONHECIMENTO
P124	DESCOBRIR	SONHAR	PRAZER	MELHORAR	REALIZAR
P125	INTERESSE	CURIOIDADE	BUSCA	PERSISTÊNCIA	CONSTRUÇÃO
126	PERSISTÊNCIA	CONHECIMENTOS	DINÂMICA	DEDICAÇÃO	CONSTRUÇÃO
P127	CONHECER	FAZER	QUERER	APRIMORAR	RELACIONAR
P128	BOM	GRATIFICANTE	PRAZEROSO	DIFICIL	LEGAL
P129	COMPREENDER	CONSTRUIR	DESCOBRIR	NECESSIDADE	ALEGRIA
P130	CONHECER	CRIAR	INVESTIGAR	QUESTIONAR	ACREDITAR
P131	CONHECER	SABER	DESCOBRIR	DESAFIO	ESFORÇO
P132	APROPRIAR-SE	CONHECER	MANIPULAR	DESCOBRIR	MENÇÕES
P133	CONSTRUÇÃO	ADQUIRIR	CRECER	SUPERAÇÃO	VENCER
P134	SUPERAR	VIVENCIAR	PROCESSO	ENSINAR	RESPEITAR
P135	DESAFIO	RELACIONAR-SE	CONFIAR	ENTENDER	COMPREENDER
P136	HUMILDADE	ESPERANÇA	DEDICAÇÃO	SUPERAÇÃO	RESPONSABILIDA DE
P137	CRESCER	EVOLUIR	MUDAR	COMPARTILHA R	PRATICAR
P138	COMPREENDER	MUDAR	PERCEBER	SENTIR	DIFERENÇA
P139	COMPROMISSO	RESPONSABILIDAD E	QUERER	DESAFIO	MOTIVAÇÃO
P140	CONHECER	ASSOCIAR	ENTENDER	ESCOLHER	DESCOBRIR
P141	CONHECER	DESCOBRIR	VIVENCIAR	EXPERIMENTA R	TRANSFORMAR
P142	DESCOBRIR	LIVRE	CONHECER	VALORIZAR	TRANSFORMAR
P143	MUDANÇA	COMPREENDER	RENOVAR	SUPERAR	DESEJAR
P144	MUDANÇA	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	DESEJAR	SUPERAR
P145	ENSINAR	CONHECER	AMPLIAR	ERRAR	PARTICIPAR
P146	QUERER	CRESCER	CONHECER	BUSCAR	APRIMORAR
P147	DEDICAR	ENTENDER	ESTUDAR	COMPREENDE R	INTERPRETAR
P148	ENTENDER	ASSOCIAR	UTILIZAR	ACULTURAR- SE	APROPRIAR
P149	DESCOBRIR	TORNAR-SE	CONHECER	CAPACITAR	VIVER
P150	FELIZ	MOTIVAR-SE	TORNAR-SE	SONHAR	TRANSFORMAR
P151	ENSINAR	AVANÇAR	DEDICAÇÃO	PRAZEROSO	TUDO
P152	ENTREGA	DESAFIO	COMPROMISSO	MOTIVAÇÃO	MUDANÇA
P153	GOSTAR	CRESCIMENTO	RANSFORMAÇÃO	INOVAÇÃO	PERFEIÇOAMENTO
P154	ADQUIRIR	CRESCER	DESENVOLVER	INTERAGIR	RANSFORMAÇÃO
P155	CRESCER	QUERER	CONHECER	BUSCAR	ENCANTAR
P156	DESCOBRIR	DESAFIO	ALEGRIA	SUPERAÇÃO	COMPARTILHAR
P157	CAPAZ	MOTIVAÇÃO	PRIORIDADE	QUERER	DESAFIO
P158	EXPRESSAR-SE	CAPACITAR-SE	ENSINAR	DESCOBERTAS	COMPREENDER
P159	APRENDER	DEDICAÇÃO	PLANEJAR	ACEITAR	ACOLHER
P160	CONHECER	SABER	INTERNALIZAR	DESCOBRIR	COMPREENDER
P161	CONHECIMENTO S	RETER	OBTER	RECONHECER	CONSTRUIR
P162	INTERESSE	MOTIVAÇÃO	AMBIENTE	DIVERSÃO	DISCIPLINA
P163	ESFORÇO	INTERESSE	DEDICAÇÃO	PRAZER	COMPROMETIMEN

					TO
P164	ENVOLVERSE	PARTICIPAR	RESPEITAR	COMPARTILHAR	SABER
P165	BUSCAR	CONHECER	INOVAR	QUESTIONAR	DESEJAR
P166	ADQUIRIR	RETER	RECONHECER	CONSTRUIR	OBTER
P167	SISTEMATIZAR	ASSIMILAR	COMPREENDER	RETER	CONHECER
P168	INTERPRETAR	CONHECER	PESQUISAR	COMPARTILHAR	MOTIVAR
P169	CONHECER	ENXERGAR	ALEGRAR-SE	COMPARTILHAR	MOTIVAR-S
P170	TRANSFORMAR	LIBERTAR	ENCANTAR-SE	PRAZER	TRANSPORTAR
P171	ENRIQUECEDOR	PRAZEROSO	NECESSÁRIO	GRATIFICANTE	LIBERTADOR
P172	VIVENCIAR	APROPRIAR-SE	CONSOLIDAR	COMPREENDE	REALIZAR
P173	CONSTRUIR	CONHECER	RELACIONAR	RESIGNIFICAR	RELEMBRAR
P174	SABER	CONSTRUIR	RELACIONAR	ESTUDAR	FAZER
P175	MARAVILHOSO	DESCOBRIR	DESAFIOS	BUSCA	SONHO
P176	ASSIMILAR	COMPREENDER	APLICAR	RELACIONAR	AMPLIAR
P177	ASSOCIAR	CRIAR	UTILIZAR	INTERIORIZAR	TRANSFORMAR
P178	APLICAR	ASSIMILAR	RECONHECER	ENTENDER	DIFERENCIAR
P179	CRESCER	DESENVOLVER	COMPREENDER	REORGANIZAR	RECONHECER
P180	ASSIMILAR	CRESCER	MUDAR	ENTENDER	CONQUISTAR
P181	CONHECER	DESCOBRIR	INVESTIGAR	ESTIMULAR	CAPACITAR-SE
P182	COMPREENDER	GENERALIZAR	ORGANIZAR	DESCOBERTA	CONHECIMENTO
P183	COMPREENDER	ASSIMILAR	ENRIQUECER	SUPERAR	DESVENDAR
P184	COMPREENDER	ASSIMILAR	ACOMODAR	REPASSAR	BUSCAR
P185	ENTENDER	ESPERAR	ACEITAR	SABOREAR	COMPREENDER
P186	RECONHECER	COMPREENDER	PRÁTICA	RECONTAR	ASSIMILAR
P187	SUPERAR	DESEJAR	DESCOBRIR	APRIMORAR	SOFRER
P188	PENSAR	ORGANIZAR	REESTRUTURAR	TRANSFORMAR	ANALISAR
P189	BUSCAR	APERFEIÇOAR	SUPERAR	SOFRER	RECONHECIMENTO
P190	DESCOBRIR	DIVERSÃO	CRESCIMENTO	RENOVAÇÃO	CONSTANTE
P191	MUDAR	ENTENDER	DESCOBRIR	COMPREENDE	AVANÇAR
P192	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CONHECER	SABER	INTERIORIZAR
P193	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CAPACITAR	CONHECER	SABER
P194	CRESCER	MUDAR	TRANSFORMAR	ALIMENTAR	COMPLETAR
P195	ASSIMILAR	COMPREENDER	CONSTRUIR	VALORIZAR	RESPEITAR
P196	CONHECER	SANAR	INTERAGIR	RESPOSTAS	TROCAS
P197	DESCOBRIR	ASSOCIAR	INTERNALIZAR	COMPREENDE	PARTICIPAR
P198	COMPARTILHAR	PARTICIPAR	OBSERVAR	ENSINAR	VIVER
P199	SUPERAR	CONQUISTAR	CRESCER	SATISFAZER	DESCOBRIR
P200	PARTICIPAR	ENSINAR	COMPREENDER	COMPARTILHAR	CONHECER

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE I

Palavras evocadas e tratadas para o indutor Ensinar é...

Quadro 11- Lista de palavras evocadas e tratadas para o indutor Ensinar é...(OME)

PROF.	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO	5ª EVOCAÇÃO
P1	DIALOGAR	SOCIALIZAÇÃO	HUMANIZAR	PESQUISAR	TRANSFORMAR
P2	RESPEITAR	CONHECER	AMPLIAR	APRENDER	INTERAGIR
P3	ARTE	AMAR	PRAZER	DEDICAÇÃO	PROFISSIONAL
P4	APRENDER	CONSTRUIR	DIVIDIR	INTERAGIR	VIVENCIAR
P5	COMPROMETIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	MEDIAR	SABER
P6	AMAR	DOAR	ATUALIZAÇÃO	TROCAR	RESPEITAR
P7	APRENDER	DOAR	PESQUISAR	AMAR	COMPROMETIMENTO
P8	HUMANIZAR	CONSCIENTIZAR	PESQUISAR	APRENDER	PROJETAR
P9	APRENDER	CULTIVAR	CONSTRUIR	RESPEITAR	CONHECER
P10	APRENDER	PESQUISAR	HUMILDADE	PROCESSO	HUMANIZAR
P11	CUIDAR	DEDICAÇÃO	COMPREENDER	INVESTIGAR	OBSERVAR
P12	ENTENDER	COMPREENDER	OUVIR	EDUCAR	APRENDER
P13	DEDICAÇÃO	INTERESSE	SIGNIFICAR	ESFORÇO	DOAR
P14	RESPEITAR	COOPERAR	FACILITAR	DEDICAÇÃO	AMAR
P15	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	CONHECER	PESQUISAR	APRENDER
P16	MEDIAR	INTERAGIR	TROCAR	OPORTUNIZAR	RESPEITAR
P17	DESPERTAR	INCENTIVAR	MOTIVAR	ORIENTAR	TRANSMITIR
P18	CONSTRUIR	EXPERIMENTAR	SUORTE	MOTIVAR	CONSCIENTIZAR
P19	TRANSMITIR	MEDIAR	FACILITAR	INTERVIR	POSSIBILITAR
P20	APRENDER	ENVOLVER	ACOMPANHAR	RESIGNIFICAR	AVALIAR
P21	DOAR	AMAR	DEDICAÇÃO	VOCAÇÃO	ESPERANÇA
P22	AMAR	RESPEITAR	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	SABER
P23	ESTIMULAR	APRENDER	CONSTRUIR	AMPLIAR	REPASSAR
P24	COMPARTILHAR	COMPLEMENTAR	INTERAGIR	APRENDER	APLICAR
P25	DIVIDIR	PRATICAR	AÇÃO	CONHECER	APRENDER
P26	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR	ENSINAR
P27	COMPARTILHAR	TRANSMITIR	DOAR	COMPROMETIMENTO	INTERAGIR
P28	APRENDER	PENSAR	CONFRONTAR	CRESCER	AMPLIAR
P29	DEDICAÇÃO	COMPARTILHAR	SEMEAR	EXEMPLIFICAR	AMAR
P30	APRENDER	COMPREENDER	PLANEJAR	COMPARTILHAR	COMPROMETIMENTO
P31	TRANSMITIR	CONHECER	DINAMIZAR	MEDIAR	ORIENTAR
P32	COMPROMETIMENTO	CONHECER	DISCERNIMENTO	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA
P33	PRAZER	APRENDER	CORAGEM	INCLUIR	AMAR
P34	MEDIAR	APRENDER	CONHECER	TROCAR	REFLETIR
P35	ENCORAJAR	PESQUISAR	COMPREENDER	OLHAR	AMAR
P36	IMPORTANTE	PRECIOSO	AMAR	NECESSÁRIO	CONHECER
P37	DOAR	COMPARTILHAR	CRESCER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR
P38	MEDIAR	APRENDER	REINVENTAR	COMPARTILHAR	DESVELAR
P39	TROCAR	CRESCER	APRENDER	COMPARTILHAR	MISSÃO
P40	DEDICAÇÃO	COMPREENDER	COMPROMETIMENTO	COMPARTILHAR	APRENDER
P41	CRIAR	RESPONSABILIDADE	DOMÍNIO	APRENDER	COMPROMETIMENTO
P42	EDUCAR	ORIENTAR	CONDUZIR	FORMAR	CONSTRUIR
P43	APRENDER	COMPREENDER	DOAR	PESQUISAR	RESPONSABILIDADE
P44	APRENDER	DEDICAÇÃO	RESPEITAR	CONHECER	APERFEIÇOAR

P45	MEDIAR	EDUCAR	CONSTRUIR	ESTUDAR	ENCANTAR
P46	MEDIAR	COMPARTILHAR	DOAR	APAIXONAR	RESPONSABILIDADE
P47	MEDIAR	APRENDER	ESTIMULAR	SIGNIFICAR	CONSTRUIR
P48	COMPREENDER	ASSIMILAR	RENOVAR	CRESCER	SABER
P49	APRENDER	EDUCAR	FORMAR	CONSTRUIR	RESPEITAR
P50	MEDIAR	REFLETIR	PLANEJAR	PROBLEMATIZAR	TROCAR
P51	PESQUISAR	APRENDER	CONHECER	RESPONSABILIDADE	TROCAR
P52	APRENDER	INTERAGIR	AMPLIAR	COMPROMETIMENTO	ESTIMULAR
P53	PARTILHAR	APRENDER	MOTIVAR	PARTICIPAR	COMPREENDER
P54	AMAR	COMPARTILHAR	EMANCIPAR	INSTRUMENTALIZAR	DESVELAR
P55	APRENDER	COMPREENDER	DESAFIO	INSTIGAR	EXPERIMENTAR
P56	AMAR	MOTIVAR	RESPEITAR	COMUNICAR	INCENTIVAR
P57	APRENDER	APAIXONAR	COMPROMETIMENTO	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	AMAR	APRENDER	CONHECER	DISPOR	DEDICAÇÃO
P59	DOAR	DOM	APRENDER	CONHECER	BUSCAR
P60	APRENDER	AMAR	COMPROMETIMENTO	APERFEIÇOAR	TRANSMITIR
P61	COMPARTILHAR	MEDIAR	COMPREENDER	RESPEITAR	INCENTIVAR
P62	TROCAR	CONTRIBUIR	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	APRENDER
P63	AMAR	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	APRENDER	CONHECER
P64	COMPROMETIMENTO	DESAFIO	DIALOGAR	TRANSFORMAR	MEDIAR
P65	POSSIBILITAR	DESENVOLVIMENTO	INTEGRAL	INTERAGIR	CULTURA
P66	DOAR	AMAR	COMPREENDER	APRENDER	REALIZAR
P67	FORMAR	HUMANIZAR	EDUCAR	COMUNICAR	REFLETIR
P68	COMPARTILHAR	TROCAR	DOAR	DEDICAÇÃO	AMAR
P69	DEDICAÇÃO	AMAR	APERFEIÇOAR	COMPARTILHAR	VIVENCIA
P70	EDUCAR	INSTRUIR	HUMANIZAR	COMPREENDER	APRENDER
P71	TROCAR	CONFIANÇA	COMPROMETIMENTO	RESPEITAR	CARINHO
P72	DEDICAÇÃO	APRENDER	COMPARTILHAR	INTERAGIR	MEDIAR
P73	SABER	APRENDER	CRIAR	COMPAIXÃO	MOTIVAR
P74	COMPREENDER	CONTEXTUALIZAR	APRENDER	PARTILHAR	PARTICIPAR
P75	APRENDER	ESTUDAR	MEDIAR	COMPARTILHAR	TRABALHAR
P76	DEDICAÇÃO	AMAR	ENTUSIASMO	APRENDER	QUESTIONAR
P77	EDUCAR	AMAR	DOAR	COMPARTILHAR	APRENDER
P78	CONHECER	INFORMAR	INTERNALIZAÇÃO	PRATICAR	VIVENCIA
P79	COMPARTILHAR	EDUCAR	AMAR	DEDICAÇÃO	TROCAR
P80	AMAR	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	DIVERTIDO
P81	APRENDER	COOPERAR	AJUDAR	AMAR	DESVELAR
P82	APRENDER	DEDICAÇÃO	PRAZER	TROCAR	ESTUDAR
P83	EDUCAR	COMPARTILHAR	LUTAR	PERSEVERANÇA	ACREDITAR
P84	AMAR	TRANSMITIR	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	CARINHO
P85	APRENDER	CONHECER	VIVENCIAR	MEDIAR	DEDICAÇÃO
P86	COMPROMETIMENTO	PACIÊNCIA	APRENDER	COMPARTILHAR	AMAR

P87	AMAR	APRENDER	COMPREENDER	COMPARTILHAR	ENRIQUECER
P88	CONHECER	PESQUISAR	PRAZER	APRENDER	
P89	CRESCER	APRENDER	AMAR	CONSCIENTIZAR	CIDADANIA
P90	DOAR	ESFORÇO	AMAR	COMPARTILHAR	TROCAR
P91	APRENDER	EDUCAR	REVER	PACIÊNCIA	CONSTRUIR
P92	AMAR	DEDICAÇÃO	ENTENDER	APRENDER	COMPROMETIMENTO
P93	COMPREENDER	VIVENCIAR	SUPERAÇÃO	INCLUIR	DIFÍCIL
P94	DEDICAÇÃO	AMAR	DOMÍNIO	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE
P95	PEGAR	MOSTRAR	SABER	ALEGRIA	SATISFAÇÃO
P96	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDER	AMAR
P97	DOM	DEDICAÇÃO	AMAR	PARTILHAR	APRENDER
P98	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDER	DOM
P99	MEDIAR	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	CONSTRUIR	ORIENTAR
P100	COMPARTILHAR	TROCAR	BUSCAR	ESTUDAR	GOSTAR
P101	APRENDER	COMPARTILHAR	CRESCER	SABER	COMPREENDER
P102	EDUCAR	AMAR	CONSCIENTIZAR	COMPREENDER	ENTENDER
P103	DEDICAÇÃO	DOM	PARTILHAR	APRENDER	COMPROMETIMENTO
P104	DEDICAÇÃO	DOM	PARTILHAR	APRENDER	COMPROMETIMENTO
P105	COMPARTILHAR	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE	CULTURA	IMPORTANTE
P106	FACILITAR	PREPARAÇÃO	EDIFICAR	COMPREENDER	ACOMPANHAR
P107	RESPONSABILIDADE	MUDAR	SONHAR	DEDICAÇÃO	AMAR
P108	ENTREGA	RESPEITAR	AMAR	PERSEVERANÇA	BUSCAR
P109	COMPROMETIMENTO	REALIZAR	VOCAÇÃO	COMPENSAÇÃO	AMAR
P110	DEDICAÇÃO	REPETIR	INOVAR	APRENDER	BUSCAR
P111	COMPARTILHAR	GRATIFICANTE	OPORTUNIZAR	PARTICIPAR	APRENDER
P112	VIVENCIAR	AMAR	TROCAR	EDUCAR	COLABORAR
P113	VOCAÇÃO	AMAR	RESPEITAR	INTERAGIR	ESTUDAR
P114	SATISFAÇÃO	RECONHECER	ALEGRIA	PREPARAÇÃO	VALORIZAÇÃO
P115	DEDICAÇÃO	RESPEITAR	INDIVIDUALIDADE	PREPARAÇÃO	VOCAÇÃO
P116	PESQUISAR	COMPARTILHAR	CONHECER	SENSIBILIZAR	CONVICÇÃO
P117	DEMONSTRAR	COMUNICAR	ASSOCIAR	PROVOCAR	ORGANIZAR
P118	APAIXONAR	DEDICAÇÃO	TROCAR	EDUCAR	COLABORAR
P119	PESQUISAR	ESTUDAR	DEDICAÇÃO	DISCIPLINA	GOSTAR
P120	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	AMAR	DEDICAÇÃO	VIDA
P121	DEDICAÇÃO	VOCAÇÃO	ESTUDAR	ATUALIZAÇÃO	PESQUISAR
P122	APRENDER	DEDICAÇÃO	FRUSTRAÇÃO	REALIZAR	PESQUISAR
P123	DOM	APRENDER	MEDIAR	AVALIAR	EDUCAR
P124	APRENDER	ACREDITAR	REALIZAR	TRANSFORMAR	SONHAR
P125	APRENDER	ENVOLVER	BUSCAR	MEDIAR	TRANSFORMAR
126	DEDICAÇÃO	AMAR	COMPROMETIMENTO	CARINHO	PACIÊNCIA
P127	COMPARTILHAR	MEDIAR	ESCLARECER	CONHECER	PARTICIPAR
P128	BOM	VIDA	REALIZAR	GRATIFICANTE	DIFÍCIL
P129	COMPREENDER	INSISTIR	ALEGRIA	DESCOBERTA	TOLERÂNCIA
P130	EDUCAR	ORIENTAR	DOM	APRENDER	COMPARTILHAR
P131	DEDICAÇÃO	OUSADIA	PERSEVERANÇA	ATITUDE	ENTREGA
P132	ORGANIZAR	PROPORCIONAR	CRIAR	OPORTUNIZAR	DEDICAÇÃO

P133	MEDIAR	APRENDER	TRANSMITIR	INTERAGIR	MOTIVAR
P134	APRENDER	MEDIAR	TRANSMITIR	PESQUISAR	AMAR
P135	INSTIGAR	DEDICAÇÃO	AMAR	EXPERIMENTAR	VIVENCIAR
P136	AMAR	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	ESPERANÇA	SUPERAÇÃO
P137	INFORMAR	COLABORAR	PARTICIPAR	APRENDER	ESTIMULAR
P138	AMAR	PACIÊNCIA	APRENDER	AJUDAR	BOM
P139	DEDICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	DESAFIO	VOCAÇÃO	PACIÊNCIA
P140	ACOMPANHAR	MOSTRAR	TRANSMITIR	ESTUDAR	CUIDAR
P141	TRANSMITIR	CONHECER	TROCAR	MEDIAR	CUIDAR
P142	DEDICAÇÃO	VALORIZAÇÃO	CONHECER	BUSCAR	AMAR
P143	RESPONSABILIDADE DE	DEDICAÇÃO	INSTRUIR	COMPROMETIMENTO	AMAR
P144	DEDICAÇÃO	AMAR	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE DE	DISCIPLINA
P145	APRENDER	COMPREENDER	PARTICIPAR	QUERER	SABER
P146	AMAR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAR	PERSEVERANÇA
P147	APRENDER	AMAR	ESTUDAR	OLHAR	COMPROMETIMENTO
P148	MOTIVAR	CATIVAR	PRAZER	TRANSMITIR	EDUCAR
P149	AMAR	RESPEITAR	OBSERVAR	ESTIMULAR	COOPERAR
P150	INTERAGIR	MEDIAR	AMAR	RESPEITAR	HUMANIZAR
P151	APRENDER	RESPONSABILIDADE DE	COMPROMETIMENTO	DOAR	COMPROMETIMENTO
P152	DEDICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	ENTREGA	AMAR	RESPEITAR
P153	AMAR	APRENDER	CONFIANÇA	DESAFIO	RELACIONAMENTO
P154	PARTILHAR	MEDIAR	POLINIZAR	EDUCAR	COOPERAR
P155	AMAR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAR	PERSEVERANÇA
P156	DOAR	AMAR	CONHECER	APRENDER	SUPERAÇÃO
P157	GRATIFICANTE	PRAZER	VOCAÇÃO	CAPAZ	MOTIVAR
P158	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE DE	AFETIVIDADE	ESTUDAR	CRIAR
P159	APRENDER	DEDICAÇÃO	PLANEJAR	ACEITAR	ACOLHER
P160	AMAR	DEDICAÇÃO	AJUDAR	COMPREENDER	DESAFIO
P161	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	CRIAR	DEDICAÇÃO	MEDIAR
P162	DEDICAÇÃO	ESTUDAR	PESQUISAR	COMPREENDER	RESILIÊNCIA
P163	COMPROMETIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	SATISFAÇÃO
P164	ENVOLVER	LER	FALAR	ATUAR	APRENDER
P165	APRENDER	BRINCAR	TROCAR	REINVENTAR	CRIAR
P166	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	CRIAR	MEDIAR
P167	CONHECER	EXPLORAR	RECONHECER	SIGNIFICAR	EXPANDIR
P168	APRENDER	PESQUISAR	CONVIVER	COMPARTILHAR	CRESCER
P169	CONHECER	APRENDER	QUESTIONAR	ALEGRIA	CRESCER
P170	MOTIVAR	ESTIMULAR	AMAR	DOAR	ENCANTAR
P171	PAIXÃO	PRAZER	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO
P172	COMPARTILHAR	APRENDER	SABER	MOTIVAR	AMAR
P173	MARCAS	COMPARTILHAR	CONSTRUIR	DESEQUILIBRAR	ORGANIZAR
P174	APRENDER	PLANEJAR	FLEXÍVEL	MUDAR	COMPARTILHAR
P175	DEDICAÇÃO	PERSEVERANÇA	MOTIVAR	MARAVILHOSO	COMPROMETIMENTO
P176	INTERAGIR	PERSEVERANÇA	COMPREENDER	PARTILHAR	PLANEJAR
P177	ENVOLVER	CONHECER	DOAR	TRANSFORMAR	APRENDER
P178	INSTRUIR	CONHECER	DEDICAÇÃO	INSISTIR	APRENDER
P179	APRENDER	COMUNICAR	INFORMAR	INTERAGIR	GOZAR
P180	INCENTIVAR	MOTIVAR	TRANSMITIR	VALORIZAÇÃO	EMPENHAR
P181	CONHECER	ORIENTAR	MEDIAR	CONSULTAR	INVESTIGAR
P182	APRENDER	COMPREENDER	APERFEIÇOAR	RESPONSABILIDADE DE	LER

P183	HORIZONTE	DEDICAÇÃO	AMAR	RESPONSABILIDA DE	SATISFAÇÃO
P184	AMAR	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	CONHECER	ATUALIZAÇÃO
P185	COMPREENDER	AJUDAR	TRANSMITIR	SENSIBILIZAR	CRIAR
P186	COMPREENDER	APRENDER	COMPARTILHAR	DOM	IMPORTANTE
P187	REFLETIR	RETOMAR	PESQUISAR	PRATICAR	ESTUDAR
P188	INTERVIR	EXPLICAR	EXEMPLIFICAR	AVALIAR	RETOMAR
P189	DEDICAÇÃO	AMAR	REFLEXÃO	ESTUDAR	SOFRER
P190	DEDICAÇÃO	ADEQUAR	APRENDER	HUMILDADE	EXTENSÃO
P191	DEDICAÇÃO	AMAR	EMPATIA	QUEBRAR	SOCIALIZAÇÃO
P192	MEDIAR	TRANSMITIR	CRIAR	TRANSFORMAR	EDUCAR
P193	MEDIAR	TRANSFORMAR	TRANSMITIR	EDUCAR	CRIAR
P194	COMPARTILHAR	MOSTRAR	APRENDER	SISTEMATIZAR	ORGANIZAR
P195	CONHECER	DOAR	MEDIAR	APRENDER	TRANSMITIR
P196	INTERAGIR	MEDIAR	VIVENCIAR	APRENDER	SANAR
P197	MOTIVAR	GOSTAR	PACIÊNCIA	HUMILDADE	CRIAR
P198	CONHECER	COMPARTILHAR	INSTIGAR	DOAR	EXEMPLIFICAR
P199	AMAR	SONHAR	REALIZAR	SATISFAÇÃO	COMPROMETIME NTO
P200	APRENDER	COMPARTILHAR	CONQUISTAR	COMPREENDER	CONSCIENTIZAR

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE J

Palavras evocadas e tratadas para o indutor Aprender é...

Quadro 12 - Palavras evocadas e tratadas para o indutor Aprender é... (OME)

PROF.	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO	5ª EVOCAÇÃO
P1	APREENDER	COMPREENDER	CONSTRUIR	SOCIALIZAÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
P2	CRESCER	ABRIR	COMPARTILHAR	ALEGRIA	DEDICAÇÃO
P3	DÁDIVA	CONSCIÊNCIA	MATURIDADE	CRESCER	PROGRESSÃO
P4	VIVER	ADMIRAR	LIBERTAR	INTERAGIR	TRABALHAR
P5	DISPOSIÇÃO	QUERER	MOTIVAÇÃO	COMPREENDER	CONTÍNUO
P6	REALIZAR	COMPROMISSO	TROCAR	DESCOBRIR	CONHECER
P7	VIVER	REAPRENDER	ENVOLVER	BUSCAR	EVOLUIR
P8	DESCOBRIR	VIVENCIAR	CRESCER	CONHECER	EXPLORAR
P9	SIGNIFICAR	CONSTRUIR	VIVENCIAR	TRANSFORMAR	EVOLUIR
P10	ENSINAR	RELACIONAR	HUMILDADE	SOBREVIVÊNCIA	DESENVOLVER
P11	APROPRIAR	CRESCER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR	INTERAGIR
P12	DESENVOLVER	ENTENDER	ASSIMILAR	COMPREENDER	COMPARTILHAR
P13	DOAR	COMPROMISSO	PESQUISAR	COMPREENDER	CONHECER
P14	VIVENCIAR	DESENVOLVER	COMPREENDER	ADQUIRIR	AMPLIAR
P15	HUMILDADE	CONHECER	SUPERAR	FELIZ	GRATIFICANTE
P16	ENTENDER	ENSINAR	INTERAGIR	TROCAR	RESPEITAR
P17	ASSIMILAR	COMPREENDER	OBSERVAR	ADQUIRIR	DESCOBRIR
P18	VIVENCIAR	AMPLIAR	DESCOBRIR	TRANSFORMAR	UTILIZAR
P19	CRESCER	MUDAR	ACRESCENTAR	TRANSFORMAR	INOVAR
P20	CONTEXTUALIZAR	UTILIZAR	CONHECER	RESIGNIFICAR	COMPARAR
P21	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	ASSIMILAR	RECEBER	TROCAR
P22	REALIZAR	PACIÊNCIA	DEDICAÇÃO	DISPOSIÇÃO	VITÓRIA
P23	AMPLIAR	CONSTRUIR	CRESCER	VIVER	ENRIQUECER
P24	VIVENCIAR	COMPREENDER	SIGNIFICAR	INTERNALIZAR	ASSOCIAR
P25	CONHECER	ASSIMILAR	BUSCAR	EVOLUIR	CRESCER
P26	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR	INTERESSE
P27	TRANSFORMAR	CRESCER	EVOLUIR	AMPLIAR	CAMINHAR
P28	PENSAR	PESQUISAR	CONFRONTAR	CRESCER	AMPLIAR
P29	ENVOLVER	BUSCAR	DEFINIR	RESUMIR	DESCOBRIR
P30	COMPREENDER	CONHECER	TRANSFORMAR	MODIFICAR	SUPERAR
P31	TRANSPOR	ADQUIRIR	SATISFAZER	LEVANTAR	SER
P32	APREENDER	ENSINAR	DETERMINAÇÃO	TRANSMITIR	CONHECER
P33	CRESCER	EVOLUIR	SABER	DESENVOLVER	FUNDAMENTAL
P34	SABER	REFLETIR	DUVIDAR	AGIR	TRANSFORMAR
P35	COMPREENDER	DIALOGAR	ENTENDER	CONSTRUIR	DIREITO
P36	GRATIFICANTE	MARAVILHOSO	IMPORTANTE	NECESSÁRIO	DIVERSÃO
P37	COMPARTILHAR	INTERNALIZAR	DESPERTAR	TRANSFORMAR	CRESCER
P38	AMADURECER	AVANÇAR	DESCOBRIR	ORGANIZAR	DEFINIR
P39	ACRESCENTAR	CRESCER	EVOLUIR	ACEITAR	COMPREENDER
P40	TRANSFORMAÇÃO	SÚPERAÇÃO	CURIOSIDADE	MOTIVAÇÃO	CONHECER
P41	DOMINAR	PRAZER	DESCOBRIR	INTERNALIZAR	DETERMINAÇÃO
P42	APREENDER	CONSTRUIR	TRANSFORMAR	CONHECER	COMPREENDER
P43	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	AJUDAR	SISTEMATIZAR	CONHECER
P44	CONHECER	DESCOBRIR	DESENVOLVER	COMPARTILHAR	NR
P45	ENCANTAR	DESCOBRIR	VIVENCIAR	PRATICAR	TRANSFORMAR
P46	APROPRIAR	INTERESSE	CONSTRUIR	ERRAR	ACERTO
P47	CONSTRUIR	TROCAR	SIGNIFICAR	ENSINAR	DOAR

P48	APREENDER	CONHECER	FELIZ	VOCAÇÃO	TROCAR
P49	CONSTRUIR	CRITICO	SUPERAR	ACUMULAR	COMPREENDER
P50	CONSTRUIR	INTERAGIR	SIGNIFICAR	REFLETIR	COMPREENDER
P51	CONSTRUIR	PRAZER	REVER	HUMANIZAR	CONHECER
P52	CONSTRUIR	INTERAGIR	CRESCER	ADQUIRIR	VIVER
P53	EXPLORAR	CONHECER	PARTICIPAR	GOSTAR	EXPERIMENTAR
P54	DESVENDAR	ENTENDER	EMANCIPAR	COMPARTILHAR	RESPONSABILIDADE
P55	PROCESSO	CONTINUO	COMPREENDER	SIGNIFICAR	AQUISIÇÃO
P56	COMPROMISSO	CONTÍNUO	CONSCIÊNCIA	COMPARTILHAR	AMAR
P57	APROPRIAR	COMPROMISSO	DISCIPLINA	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	DESEQUILIBRAR	ASSOCIAR	BUSCAR	DESCONSTRUIR	CONSTRUIR
P59	MÁGICO	CONHECER	SOCIALIZAÇÃO	SABER	VIVER
P60	RENOVAR	MARAVILHOSO	CONQUISTAR	IDEALIZAR	APRIMORAR
P61	ENVOLVER	DESCOBRIR	EXPERIMENTAR	MUDAR	SURPREENDER
P62	CONHECER	TRANSFORMAR	COMPREENDER	REALIZAR	NR
P63	DESEJAR	INTERESSE	NECESSARIO	AMBIENTE	INTERAÇÃO
P64	APROPRIAR	EMANCIPAR	COMPROMETIMENTO	DIALOGAR	DESAFIO
P65	COMPREENDER	RELACIONAR	DESENVOLVER	HABILIDADE	ATITUDES
P66	CONHECER	BUSCAR	AMAR	BRINCAR	COMPREENDER
P67	NECESSÁRIO	HUMANIZAR	FORMAR	QUESTIONAR	POSICIONAR
P68	COMPREENDER	POSSÍVEL	DIREITO	CRESCER	DESENVOLVER
P69	CONHECER	DISPONIBILIZAR	CRESCER	AMADURECER	QUESTIONAR
P70	CONSTRUIR	ERRAR	RECOMEÇAR	CONHECER	CONQUISTAR
P71	CONFIAR	RESPEITAR	EDUCAÇÃO	RESPONSABILIDADE	ATENÇÃO
P72	CONHECER	CRESCER	TRANSFORMAR	APROPRIAR	ACRESCENTAR
P73	REFLETIR	ANALISAR	COMPREENDER	TRANSFORMAR	AGIR
P74	TRANSFORMAR	EVOLUIR	CONHECER	VIVER	AUTONOMIA
P75	ESTUDAR	RELACIONAR	PARTICIPAR	ABRIR	ESCUTAR
P76	DESCOBRIR	QUESTIONAR	CONQUISTAR	CONHECER	EVOLUIR
P77	VER	CONHECER	CRESCER	ENSINAR	COMPARTILHAR
P78	CONHECER	APLICAR	SUPERAR	PERSEVERAR	VIVENCIAR
P79	DESCOBRIR	ENCANTAR	ASSIMILAR	VIVENCIAR	EXPERIMENTAR
P80	AMAR	COMPROMISSO	DEDICAÇÃO	DIVERSÃO	INTERAÇÃO
P81	ENTENDER	RELACIONAR	ESTUDAR	ENSINAR	UTILIZAR
P82	CONTÍNUO	ENSINAR	DINÂMICO	DEDICAÇÃO	GOSTAR
P83	EXPERIMENTAR	MUDAR	MELHORAR	COMPREENDER	ABRIR
P84	INTERESSE	SOMAR	MELHORAR	CRESCER	DEDICAÇÃO
P85	VIVENCIAR	CONHECER	SABER	EXPERIMENTAR	DESCOBRIR
P86	APERFEIÇOAR	INOVAR	ALEGRIA	COMPARTILHAR	INCENTIVAR
P87	SUPERAR	DESCOBRIR	ENRIQUECER	INTEGRAR	VIVENCIAR
P88	PODER	COMPREENDER	RELACIONAR	VIVER	TUDO
P89	OUVIR	MUDAR	SOFRER	ATUALIZAR	SATISFAZER
P90	VONTADE	ESFORÇO	AFINIDADE	TROCA	COMPARTILHAR
P91	ALEGRIA	VIVER	CONHECER	DESCOBRIR	COMPARTILHAR
P92	PERSEVERAR	MELHORAR	COMPLETAR	DESENVOLVER	LIBERTAR
P93	PRATICAR	CONCENTRAR	OBSERVAR	PERGUNTAR	EXPERIMENTAR
P94	DETERMINAÇÃO	INTERESSE	DESAFIO	CRESCER	MODIFICAR
P95	CURIOSIDADE	ALEGRIA	EUFORIA	DUVIDAR	SATISFAZER
P96	DESENVOLVER	CRESCER	COMPARTILHAR	PRAZER	ADAPTAR
P97	DEDICAÇÃO	COMPROMISSO	PERSEVERAR	ABRIR	COMPARTILHAR
P98	VONTADE	PRAZER	SENTIR	COMPARTILHAR	CRESCER
P99	COMPREENDER	SIGNIFICAR	SISTEMATIZAR	VIVENCIAR	ASSOCIAR

P100	GOSTAR	IMPORTANTE	ADQUIRIR	ENRIQUECER	DESAFIO
P101	NECESSARIO	SURPREENDER	SER	COMPREENDER	COMPARTILHAR
P102	COMPREENDER	SOFRER	REFLETIR	ENTENDER	SATISFAZER
P102	MODIFICAR	LIBERTAR	CRESCER	DESENVOLVER	PERSEVERAR
P104	MODIFICAR	LIBERTAR	PERSEVERAR	CRESCER	DESENVOLVER
P105	DESAFIO	PRAZER	CRESCER	LIBERTAR	PERSEVERAR
P106	CONHECER	UTILIZAR	CRESCER	SOCIALIZAÇÃO	LIBERTAR
P107	REONSABILIDADE	AMAR	MUDAR	SONHAR	DEDICAÇÃO
P108	CONHECER	RESPEITAR	CONFLITOS	VIVER	APLICAR
P109	HORIZONTE	COMPREENDER	INTERAGIR	PERSEVERAR	CONHECER
P110	COMPREENDER	APLICAR	SISTEMATIZAR	REPRODUZIR	COMPARTILHAR
P111	ACRESCENTAR	BOM	AJUDAR	ATINGIR	CONHECER
P112	TROCAR	CRESCER	CONHECER	CONTEÚDO	AMAR
P113	ABRIR	COMPREENDER	APLICAR	CRESCER	DIVIDIR
P114	EVOLUIR	DESENVOLVER	CONSTRUIR	CRIAR	TRANSFORMAÇÃO
P115	PARTICIPAR	BUSCAR	ADQUIRIR	DIVIDIR	ACRESCENTAR
P116	ÓTIMO	ENRIQUECER	DIFÍCIL	DESAFIO	IMPORTANTE
P117	ADQUIRIR	FILTRAR	UTILIZAR	MODIFICAR	REORGANIZAR
P118	TROCAR	DEDICAÇÃO	QUEBRA	PERSEVERAR	VIVENCIAR
P119	DEDICAÇÃO	ENTUSIASMAR	DISCIPLINA	SEGURO	APOIO
P120	IMPORTANTE	GRATIFICANTE	ESPECIAL	ESSENCIAL	PRAZER
P121	CONSTRUIR	CONTÍNUO	DINÂMICO	DEDICAÇÃO	INTERAÇÃO
P122	CONHECER	REALIZAR	EXPERIMENTAR	INSISTIR	REPETIÇÃO
P123	QUESTIONAMENTO	PESQUISAR	CRIAR	CRER	CONHECER
P124	DESCOBRIR	SONHAR	PRAZER	MELHORAR	REALIZAR
P125	INTERESSE	CURIOSIDADE	BUSCAR	PERSEVERAR	CONSTRUIR
126	PERSEVERAR	CONHECER	DINÂMICO	DEDICAÇÃO	CONSTRUIR
P127	CONHECER	FAZER	QUERER	APRIMORAR	RELACIONAR
P128	BOM	GRATIFICANTE	PRAZER	DIFÍCIL	LEGAL
P129	COMPREENDER	CONSTRUIR	DESCOBRIR	NECESSARIO	ALEGRIA
P130	CONHECER	CRIAR	INVESTIGAR	QUESTIONAR	ACREDITAR
P131	CONHECER	SABER	DESCOBRIR	DESAFIO	ESFORÇO
P132	APROPRIAR	CONHECER	MANIPULAR	DESCOBRIR	MENÇÕES
P133	CONSTRUIR	ADQUIRIR	CRESCER	SUPERAR	VENCER
P134	SUPERAR	VIVENCIAR	PROCESSO	ENSINAR	RESPEITAR
P135	DESAFIO	RELACIONAR	CONFIAR	ENTENDER	COMPREENDER
P136	HUMILDADE	ESPERANÇA	DEDICAÇÃO	SUPERAR	RESPONSABILIDADE
P137	CRESCER	EVOLUIR	MUDAR	COMPARTILHAR	PRATICAR
P138	COMPREENDER	MUDAR	PERCEBER	SENTIR	DIFERENCIAR
P139	COMPROMISSO	RESPONSABILIDADE	QUERER	DESAFIO	MOTIVAÇÃO
P140	CONHECER	ASSOCIAR	ENTENDER	ESCOLHER	DESCOBRIR
P141	CONHECER	DESCOBRIR	VIVENCIAR	EXPERIMENTAR	TRANSFORMAR
P142	DESCOBRIR	LIBERTAR	CONHECER	VALORIZAR	TRANSFORMAR
P143	MUDAR	COMPREENDER	RENOVAR	SUPERAR	DESEJAR
P144	MUDAR	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	DESEJAR	SUPERAR
P145	ENSINAR	CONHECER	AMPLIAR	ERRAR	PARTICIPAR
P146	QUERER	CRESCER	CONHECER	BUSCAR	APRIMORAR
P147	DEDICAÇÃO	ENTENDER	ESTUDAR	COMPREENDER	INTERPRETAR
P148	ENTENDER	ASSOCIAR	UTILIZAR	ACULTURAR	APROPRIAR
P149	DESCOBRIR	TORNAR	CONHECER	CAPACITAR	VIVER
P150	FELIZ	MOTIVAÇÃO	TORNAR	SONHAR	TRANSFORMAR
P151	ENSINAR	AVANÇAR	DEDICAÇÃO	PRAZER	TUDO
P152	ENTREGA	DESAFIO	COMPROMISSO	MOTIVAÇÃO	MUDAR
P153	GOSTAR	CRESCER	TRANSFORMAÇÃO	INOVAR	APERFEIÇOAR
P154	ADQUIRIR	CRESCER	DESENVOLVER	INTERAGIR	TRANSFORMAÇÃO

P155	CRESCER	QUERER	CONHECER	BUSCAR	ENCANTAR
P156	DESCOBRIR	DESAFIO	ALEGRIA	SUPERAR	COMPARTILHAR
P157	CAPAZ	MOTIVAÇÃO	PRIORIDADE	QUERER	DESAFIO
P158	EXPRESSAR	CAPACITAR	ENSINAR	DESCOBRIR	COMPREENDER
P159	APRENDER	DEDICAÇÃO	PLANEJAR	ACEITAR	ACOLHER
P160	CONHECER	SABER	INTERNALIZAR	DESCOBRIR	COMPREENDER
P161	CONHECER	RETER	OBTER	RECONHECER	CONSTRUIR
P162	INTERESSE	MOTIVAÇÃO	AMBIENTE	DIVERSÃO	DISCIPLINA
P163	ESFORÇO	INTERESSE	DEDICAÇÃO	PRAZER	COMPROMETIMENTO
P164	ENVOLVER	PARTICIPAR	RESPEITAR	COMPARTILHAR	SABER
P165	BUSCAR	CONHECER	INOVAR	QUESTIONAR	DESEJAR
P166	ADQUIRIR	RETER	RECONHECER	CONSTRUIR	OBTER
P167	SISTEMATIZAR	ASSIMILAR	COMPREENDER	RETER	CONHECER
P168	INTERPRETAR	CONHECER	PESQUISAR	COMPARTILHAR	MOTIVAÇÃO
P169	CONHECER	ENXERGAR	ALEGRIA	COMPARTILHAR	MOTIVAR
P170	TRANSFORMAR	LIBERTAR	ENCANTAR	PRAZER	TRANSPORTAR
P171	ENRIQUECER	PRAZER	NECESSÁRIO	GRATIFICANTE	LIBERTAR
P172	VIVENCIAR	APROPRIAR	CONSOLIDAR	COMPREENDER	REALIZAR
P173	CONSTRUIR	CONHECER	RELACIONAR	RESIGNIFICAR	RELEMBRAR
P174	SABER	CONSTRUIR	RELACIONAR	ESTUDAR	FAZER
P175	MARAVILHOSO	DESCOBRIR	DESAFIO	BUSCAR	SONHAR
P176	ASSIMILAR	COMPREENDER	APLICAR	RELACIONAR	AMPLIAR
P177	ASSOCIAR	CRIAR	UTILIZAR	INTERNALIZAR	TRANSFORMAR
P178	APLICAR	ASSIMILAR	RECONHECER	ENTENDER	DIFERENCIAR
P179	CRESCER	DESENVOLVER	COMPREENDER	REORGANIZAR	RECONHECER
P180	ASSIMILAR	CRESCER	MUDAR	ENTENDER	CONQUISTAR
P181	CONHECER	DESCOBRIR	INVESTIGAR	ESTIMULAR	CAPACITAR
P182	COMPREENDER	GENERALIZAR	ORGANIZAR	DESCOBRIR	CONHECER
P183	COMPREENDER	ASSIMILAR	ENRIQUECER	SUPERAR	DESVENDAR
P184	COMPREENDER	ASSIMILAR	ACOMODAR	REPASSAR	BUSCAR
P185	ENTENDER	ESPERAR	ACEITAR	SABOREAR	COMPREENDER
P186	RECONHECER	COMPREENDER	PRATICAR	RECONTAR	ASSIMILAR
P187	SUPERAR	DESEJAR	DESCOBRIR	APRIMORAR	SOFRER
P188	PENSAR	ORGANIZAR	REESTRUTURAR	TRANSFORMAR	ANALISAR
P189	BUSCAR	APERFEIÇOAR	SUPERAR	SOFRER	RECONHECER
P190	DESCOBRIR	DIVERSÃO	CRESCER	RENOVAR	CONSTANTE
P191	MUDAR	ENTENDER	DESCOBRIR	COMPREENDER	AVANÇAR
P192	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CONHECER	SABER	INTERNALIZAR
P193	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CAPACITAR	CONHECER	SABER
P194	CRESCER	MUDAR	TRANSFORMAR	ALIMENTAR	COMPLETAR
P195	ASSIMILAR	COMPREENDER	CONSTRUIR	VALORIZAR	RESPEITAR
P196	CONHECER	SANAR	INTERAGIR	RESPOSTAS	TROCAR
P197	DESCOBRIR	ASSOCIAR	INTERNALIZAR	COMPREENDER	PARTICIPAR
P198	COMPARTILHAR	PARTICIPAR	OBSERVAR	ENSINAR	VIVER
P199	SUPERAR	CONQUISTAR	CRESCER	SATISFAZER	DESCOBRIR
P200	PARTICIPAR	ENSINAR	COMPREENDER	COMPARTILHAR	CONHECER

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE K

Trato das palavras para o indutor Ensinar é...

Quadro 13 - Corpus com as respostas após o trato das palavras para o Indutor Ensinar é...

ação	conhecer	empenhar	integral	projetar
aceitar	conquistar	encantar	interagir	proporcionar
acolher	conscientizar	encorajar	interesse	provocar
acompanhar	construir	enriquecer	internalização	quebrar
acreditar	consultar	ensinar	intervir	querer
adequar	contextualizar	entender	investigar	questionar
afetividade	contribuir	entrega	ler	realizar
ajudar	conversar	entusiasmo	lutar	reconhecer
alegria	convicção	envolver	maravilhoso	refletir
amar	conviver	esclarecer	marcas	reinventar
ampliar	cooperar	esforço	mediar	relacionamento
apaixonar	coragem	esperança	missão	renovar
aperfeiçoar	crescer	estimular	mostrar	repassar
aplicar	criar	estudar	motivar	repetir
apreender	cuidar	exemplificar	mudar	resignificar
aprender	cultivar	expandir	necessário	resiliência
arte	cultura	experimentar	observar	respeitar
assimilar	dedicação	explicar	olhar	responsabilidade
associar	demonstrar	explorar	oportunizar	retomar
atitude	desafio	extensão	organizar	rever
atualização	descoberta	facilitar	orientar	saber
atuar	desenvolvimento	falar	ousadia	sanar
avaliar	desequilibrar	flexível	ouvir	satisfação
bom	despertar	formar	paciência	semear
brincar	destruir	frustração	paixão	sensibilizar
buscar	desvelar	gostar	participar	significar
capaz	dialogar	gozar	partilhar	sistematizar
carinho	difícil	gratificante	pegar	socialização
cativar	dinamizar	horizonte	pensar	sofrer
cidadania	discernimento	humanizar	perseverança	sonhar
colaborar	disciplina	humildade	pesquisar	superação
compaixão	dispor	importante	planejar	suporte
compartilhar	divertido	incentivar	polinizar	tolerância
compensação	dividir	incluir	possibilitar	trabalhar
complementar	doar	individualidade	praticar	transformar
compreender	dom	informar	prazer	transmitir
comprometiment	domínio	inovação	precioso	trocar
o	edificar	insistir	preparação	vida
comunicar	educar	instigar	problematizar	valorização
conduzir	emancipar	instruir	processo	vivenciar
confiança	empatia	instrumentalizar	profissional	vocação
confrontar				

Obs: total de palavras= 205

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE L
Palavras hierarquizadas para o indutor Ensinar é... (OMI)

Quadro 14 - Lista de palavras Hierarquizadas para o Indutor Ensinar é(OMI)

PROFESSOR	PROFESSOR	1ª MAIS IMPORT.	2ª MAIS IMPORT	3ª MAIS IMPORT	4ª MAIS IMPORT
P1	TRANSFORMAR	HUMANIZAR	SOCIALIZAÇÃO	DIALOGAR	PESQUISAR
P2	RESPEITAR	CONHECER	AMPLIAR	APRENDER	INTERAGIR
P3	AMAR	PRAZER	DEDICAÇÃO	ARTE	PROFISSIONAL
P4	VIVENCIAR	APRENDER	CONSTRUIR	INTERAGIR	DIVIDIR
P5	COMPROMETIMENTO	APRENDER	COMPARTILHAR	MEDIAR	SABER
P6	AMAR	DOAR	TROCAR	ATUALIZAÇÃO	RESPEITAR
P7	AMAR	COMPROMETIMENTO	PESQUISAR	APRENDER	DOAR
P8	PESQUISAR	APRENDER	CONSCIENTIZAR	HUMANIZAR	PROJETAR
P9	APRENDER	RESPEITAR	CONSTRUIR	CONHECER	CULTIVAR
P10	APRENDER	PESQUISAR	HUMILDADE	PROCESSO	HUMANIZAR
P11	CUIDAR	INVESTIGAR	COMPREENDER	OBSERVAR	DEDICAÇÃO
P12	COMPREENDER	EDUCAR	APRENDER	OUVIR	ENTENDER
P13	SIGNIFICAR	DEDICAÇÃO	INTERESSE	ESFORÇO	DOAR
P14	FACILITAR	COOPERAR	DEDICAÇÃO	RESPEITAR	AMAR
P15	APRENDER	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	PESQUISAR	CONHECER
P16	MEDIAR	INTERAGIR	TROCAR	OPORTUNIZAR	RESPEITAR
P17	DESPERTAR	INCENTIVAR	MOTIVAR	ORIENTAR	TRANSMITIR
P18	CONSTRUIR	EXPERIMENTAR	MOTIVAR	CONSCIENTIZAR	SUORTE
P19	MEDIAR	INTERVIR	POSSIBILITAR	FACILITAR	TRANSMITIR
P20	ENVOLVER	APRENDER	ACOMPANHAR	AVALIAR	RESIGNIFICAR
P21	VOCAÇÃO	DOAR	AMAR	DEDICAÇÃO	ESPERANÇA
P22	PACIÊNCIA	DEDICAÇÃO	RESPEITAR	SABER	AMAR
P23	AMPLIAR	APRENDER	ESTIMULAR	CONSTRUIR	REPASSAR
P24	COMPARTILHAR	INTERAGIR	APRENDER	COMPLEMENTAR	APLICAR
P25	CONHECER	PRATICAR	AÇÃO	DIVIDIR	APRENDER
P26	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR	ENSINAR
P27	COMPROMETIMENTO	COMPARTILHAR	TRANSMITIR	INTERAGIR	DOAR
P28	PENSAR	CONFRONTAR	CRESCER	AMPLIAR	APRENDER
P29	AMAR	DEDICAÇÃO	COMPARTILHAR	SEMEAR	EXEMPLIFICAR
P30	COMPROMETIMENTO	COMPARTILHAR	COMPREENDER	APRENDER	PLANEJAR
P31	MEDIAR	DINAMIZAR	CONHECER	ORIENTAR	TRANSMITIR
P32	CONHECER	COMPROMETIMENTO	PACIÊNCIA	DEDICAÇÃO	DISCERNIMENTO
P33	AMAR	INCLUIR	APRENDER	PRAZER	CORAGEM
P34	MEDIAR	CONHECER	APRENDER	TROCAR	REFLETIR
P35	ENCORAJAR	PESQUISAR	COMPREENDER	OLHAR	AMAR
P36	AMAR	CONHECER	IMPORTANTE	PRECIOSO	NECESSÁRIO
P37	DOAR	COMPARTILHAR	CONSTRUIR	TRANSFORMAR	CRESCER
P38	MEDIAR	APRENDER	COMPARTILHAR	REINVENTAR	DESVELAR
P39	TROCAR	MISSÃO	COMPARTILHAR	CRESCER	APRENDER
P40	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	COMPREENDER	APRENDER	COMPARTILHAR
P41	CRIAR	APRENDER	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE	DOMÍNIO
P42	FORMAR	EDUCAR	ORIENTAR	CONSTRUIR	CONDUZIR
P43	PESQUISAR	APRENDER	COMPREENDER	DOAR	RESPONSABILIDADE

P44	RESPEITAR	CONHECER	DEDICAÇÃO	APERFEIÇOAR	APRENDER
P45	ESTUDAR	ENCANTAR	EDUCAR	MEDIAR	CONSTRUIR
P46	MEDIAR	COMPARTILHAR	DOAR	APAIXONAR	RESPONSABILIDADE
P47	MEDIAR	APRENDER	ESTIMULAR	SIGNIFICAR	CONSTRUIR
P48	CRESCER	RENOVAR	ASSIMILAR	COMPREENDER	SABER
P49	CONSTRUIR	EDUCAR	RESPEITAR	FORMAR	APRENDER
P50	MEDIAR	TROCAR	PROBLEMATIZAR	REFLETIR	PLANEJAR
P51	CONHECER	PESQUISAR	RESPONSABILIDADE	APRENDER	TROCAR
P52	APRENDER	AMPLIAR	COMPROMETIMENTO	INTERAGIR	ESTIMULAR
P53	MOTIVAR	PARTICIPAR	PARTILHAR	APRENDER	COMPREENDER
P54	EMANCIPAR	AMAR	COMPARTILHAR	DESVELAR	INSTRUMENTALIZAR
P55	APRENDER	INSTIGAR	DESAFIO	EXPERIMENTAR	COMPREENDER
P56	AMAR	RESPEITAR	INCENTIVAR	MOTIVAR	COMUNICAR
P57	APRENDER	COMPROMETIMENTO	APAIXONAR	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	AMAR	APRENDER	CONHECER	DISPOR	DEDICAÇÃO
P59	DOM	DOAR	APRENDER	CONHECER	BUSCAR
P60	AMAR	COMPROMETIMENTO	APRENDER	APERFEIÇOAR	TRANSMITIR
P61	MEDIAR	COMPARTILHAR	COMPREENDER	RESPEITAR	INCENTIVAR
P62	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	TROCAR	APRENDER	CONTRIBUIR
P63	AMAR	DEDICAÇÃO	CONHECER	APRENDER	COMPREENDER
P64	DIALOGAR	COMPROMETIMENTO	MEDIAR	TRANSFORMAR	DESAFIO
P65	INTERAGIR	DESENVOLVIMENTO	CULTURA	POSSIBILITAR	INTEGRAL
P66	APRENDER	COMPREENDER	AMAR	DOAR	REALIZAR
P67	HUMANIZAR	FORMAR	EDUCAR	COMUNICAR	REFLETIR
P68	AMAR	DEDICAÇÃO	COMPARTILHAR	TROCAR	DOAR
P69	DEDICAÇÃO	APERFEIÇOAR	AMAR	COMPARTILHAR	VIVENCIAR
P70	EDUCAR	HUMANIZAR	COMPREENDER	APRENDER	INSTRUIR
P71	COMPROMETIMENTO	RESPEITAR	CONFIANÇA	TROCAR	CARINHO
P72	APRENDER	MEDIAR	COMPARTILHAR	INTERAGIR	DEDICAÇÃO
P73	SABER	APRENDER	MOTIVAR	CRIAR	COMPAIXÃO
P74	COMPREENDER	CONTEXTUALIZAR	APRENDER	PARTILHAR	PARTICIPAR
P75	APRENDER	ESTUDAR	MEDIAR	COMPARTILHAR	TRABALHAR
P76	AMAR	DEDICAÇÃO	ENTUSIASMO	APRENDER	QUESTIONAR
P77	EDUCAR	COMPARTILHAR	APRENDER	AMAR	DOAR
P78	INFORMAR	PRATICAR	VIVENCIAR	CONHECER	INTERNALIZAÇÃO
P79	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	AMAR	TROCAR	EDUCAR
P80	AMAR	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	DIVERTIDO
P81	AMAR	APRENDER	DESVELAR	AJUDAR	COOPERAR
P82	APRENDER	TROCAR	DEDICAÇÃO	PRAZER	ESTUDAR
P83	EDUCAR	ACREDITAR	PERSEVERANÇA	LUTAR	COMPARTILHAR
P84	AMAR	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	CARINHO	TRANSMITIR
P85	APRENDER	MEDIAR	CONHECER	DEDICAÇÃO	VIVENCIAR
P86	COMPROMETIMENTO	COMPARTILHAR	APRENDER	AMAR	PACIÊNCIA
P87	AMAR	COMPREENDER	APRENDER	COMPARTILHAR	ENRIQUECER
P88	PRAZER	PESQUISAR	CONHECER	APRENDER	
P89	APRENDER	AMAR	CRESCER	CONSCIENTIZAR	CIDADANIA

P90	DOAR	TROCAR	AMAR	ESFORÇO	COMPARTILHAR
P91	REVER	CONSTRUIR	APRENDER	PACIÊNCIA	EDUCAR
P92	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	ENTENDER	APRENDER	AMAR
P93	INCLUIR	COMPREENDER	SUPERAÇÃO	VIVENCIAR	DIFÍCIL
P94	AMAR	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	DOM
P95	MOSTRAR	SATISFAÇÃO	ALEGRIA	PEGAR	SABER
P96	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDER	AMAR
P97	DOM	DEDICAÇÃO	AMAR	PARTILHAR	APRENDER
P98	COMPROMETIMENTO	PROFISSIONAL	DEDICAÇÃO	APRENDER	DOM
P99	DEDICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	MEDIAR	CONSTRUIR	ORIENTAR
P100	COMPARTILHAR	GOSTAR	ESTUDAR	BUSCAR	TROCAR
P106	COMPREENDER	PREPARAÇÃO	EDIFICAR	FACILITAR	ACOMPANHAR
P107	RESPONSABILIDADE	MUDAR	AMAR	SONHAR	DEDICAÇÃO
P108	AMAR	ENTREGA	PERSEVERANÇA	RESPEITAR	BUSCAR
P109	COMPROMETIMENTO	REALIZAR	VOCAÇÃO	COMPENSAÇÃO	AMAR
P110	INOVAR	DEDICAÇÃO	BUSCAR	REPETIR	APRENDER
P111	COMPARTILHAR	GRATIFICANTE	OPORTUNIZAR	PARTICIPAR	APRENDER
P112	AMAR	VIVENCIAR	EDUCAR	COLABORAR	TROCAR
P113	VOCAÇÃO	AMAR	INTERAGIR	RESPEITAR	ESTUDAR
P114	SATISFAÇÃO	RECONHECER	ALEGRIA	PREPARAÇÃO	VALORIZAÇÃO
P115	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	RESPEITAR	INDIVIDUALIDADE	PREPARAÇÃO
P116	CONHECER	PESQUISAR	SENSIBILIZAR	COMPARTILHAR	CONVICÇÃO
P117	DEMONSTRAR	COMUNICAR	ASSOCIAR	PROVOCAR	ORGANIZAR
P118	TROCAR	EDUCAR	DEDICAÇÃO	COLABORAR	APAIXONAR
P119	ESTUDAR	PESQUISAR	DEDICAÇÃO	DISCIPLINA	GOSTAR
P120	RESPONSABILIDADE	AMAR	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	VIDA
P121	ESTUDAR	PESQUISAR	ATUALIZAÇÃO	DEDICAÇÃO	VOCAÇÃO
P122	APRENDER	DEDICAÇÃO	PESQUISAR	FRUSTRAÇÃO	REALIZAR
P123	EDUCAR	AVALIAR	APRENDER	MEDIAR	DOM
P124	APRENDER	ACREDITAR	TRANSFORMAR	REALIZAR	SONHAR
P125	APRENDER	MEDIAR	BUSCAR	ENVOLVER	TRANSFORMAR
126	AMAR	DEDICAÇÃO	COMPROMETIMENTO	CARINHO	PACIÊNCIA
P127	CONHECER	COMPARTILHAR	MEDIAR	ESCLARECER	PARTICIPAR
P128	GRATIFICANTE	REALIZAR	BOM	VIDA	DIFÍCIL
P129	COMPREENDER	TOLERÂNCIA	ALEGRIA	DESCOBERTA	INSISTIR
P130	EDUCAR	DOM	ORIENTAR	APRENDER	COMPARTILHAR
P131	ATITUDE	DEDICAÇÃO	PERSEVERANÇA	OUSADIA	ENTREGA
P132	OPORTUNIZAR	DEDICAÇÃO	ORGANIZAR	PROPORCIONAR	CRIAR
P133	MEDIAR	INTERAGIR	MOTIVAR	APRENDER	TRANSMITIR
P134	APRENDER	MEDIAR	PESQUISAR	AMAR	TRANSMITIR
P135	INSTIGAR	DEDICAÇÃO	AMAR	EXPERIMENTAR	VIVENCIAR
P136	AMAR	SUPERAÇÃO	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	ESPERANÇA
P137	INFORMAR	ESTIMULAR	COLABORAR	PARTICIPAR	APRENDER
P138	AMAR	BOM	APRENDER	PACIÊNCIA	AJUDAR
P139	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DESAFIO	COMPROMETIMENTO	PACIÊNCIA
P140	ESTUDAR	TRANSMITIR	ACOMPANHAR	CUIDAR	MOSTRAR
P141	MEDIAR	CONHECER	TRANSMITIR	CUIDAR	TROCAR

P142	AMAR	DEDICAÇÃO	CONHECER	BUSCAR	VALORIZAÇÃO
P143	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	AMAR	COMPROMETIMENTO	INSTRUIR
P144	COMPROMETIMENTO	AMAR	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE	DISCIPLINA
P145	APRENDER	PARTICIPAR	QUERER	COMPREENDER	SABER
P146	AMAR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAR	PERSEVERANÇA
P147	OLHAR	AMAR	APRENDER	ESTUDAR	COMPROMETIMENTO
P148	MOTIVAR	CATIVAR	PRAZER	TRANSMITIR	EDUCAR
P149	AMAR	RESPEITAR	COOPERAR	OBSERVAR	ESTIMULAR
P150	HUMANIZAR	RESPEITAR	AMAR	MEDIAR	INTERAGIR
P151	APRENDER	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	COMPROMETIMENTO	DOAR
P152	AMAR	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	ENTREGA	RESPEITAR
P153	AMAR	APRENDER	RELACIONAMENTO	CONFIANÇA	DESAFIO
P154	EDUCAR	POLINIZAR	MEDIAR	PARTILHAR	COOPERAR
P155	AMAR	VOCAÇÃO	DEDICAÇÃO	DOAR	PERSEVERANÇA
P156	CONHECER	APRENDER	AMAR	SUPERAÇÃO	DOAR
P157	CAPAZ	MOTIVAR	VOCAÇÃO	PRAZER	GRATIFICANTE
P158	COMPROMETIMENTO	RESPONSABILIDADE	ESTUDAR	AFETIVIDADE	CRIAR
P159	ACOLHER	APRENDER	PLANEJAR	DEDICAÇÃO	ACEITAR
P160	AMAR	DEDICAÇÃO	AJUDAR	COMPREENDER	DESAFIO
P161	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	CRIAR	DEDICAÇÃO	MEDIAR
P162	DEDICAÇÃO	RESILIÊNCIA	ESTUDAR	PESQUISAR	COMPREENDER
P163	COMPROMETIMENTO	APRENDER	DEDICAÇÃO	COMPARTILHAR	SATISFAÇÃO
P164	APRENDER	ENVOLVER	ATUAR	LER	FALAR
P165	REINVENTAR	BRINCAR	APRENDER	CRIAR	TROCAR
P166	TRANSMITIR	COMPARTILHAR	DEDICAÇÃO	CRIAR	MEDIAR
P167	CONHECER	EXPLORAR	RECONHECER	SIGNIFICAR	EXPANDIR
P168	PESQUISAR	APRENDER	COMPARTILHAR	CONVIVER	CRESCER
P169	CRESCER	CONHECER	ALEGRIA	APRENDER	QUESTIONAR
P170	AMAR	ENCANTAR	MOTIVAR	DOAR	ESTIMULAR
P171	PAIXÃO	PRAZER	RESPONSABILIDADE	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO
P172	AMAR	MOTIVAR	APRENDER	SABER	COMPARTILHAR
P173	MARCAS	COMPARTILHAR	CONSTRUIR	DESEQUILIBRAR	ORGANIZAR
P174	PLANEJAR	APRENDER	FLEXÍVEL	MUDAR	COMPARTILHAR
P175	PERSEVERANÇA	MOTIVAR	DEDICAÇÃO	MARAVILHOSO	COMPROMETIMENTO
P176	PARTILHAR	INTERAGIR	COMPREENDER	PERSEVERANÇA	PLANEJAR
P177	ENVOLVER	CONHECER	DOAR	TRANSFORMAR	APRENDER
P178	INSTRUIR	CONHECER	DEDICAÇÃO	INSISTIR	APRENDER
P179	APRENDER	COMUNICAR	INTERAGIR	INFORMAR	GOZAR
P180	EMPENHAR	INCENTIVAR	MOTIVAR	VALORIZAÇÃO	TRANSMITIR
P181	CONHECER	INVESTIGAR	ORIENTAR	MEDIAR	CONSULTAR
P182	RESPONSABILIDADE	LER	COMPREENDER	APRENDER	APERFEIÇOAR
P183	AMAR	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	HORIZONTE	SATISFAÇÃO
P184	AMAR	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	CONHECER	ATUALIZAÇÃO
P185	SENSIBILIZAR	CRIAR	COMPREENDER	AJUDAR	TRANSMITIR
P186	COMPARTILHAR	COMPREENDER	APRENDER	IMPORTANTE	DOM
P187	ESTUDAR	PESQUISAR	REFLETIR	PRATICAR	RETOMAR

P188	EXPLICAR	EXEMPLIFICAR	INTERVIR	AVALIAR	RETOMAR
P189	AMAR	DEDICAÇÃO	REFLEXÃO	ESTUDAR	SOFRER
P190	APRENDER	DEDICAÇÃO	ADEQUAR	HUMILDADE	EXTENSÃO
P191	AMAR	EMPATIA	DEDICAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	QUEBRAR
P192	MEDIAR	TRANSMITIR	CRIAR	TRANSFORMAR	EDUCAR
P193	MEDIAR	TRANSFORMAR	TRANSMITIR	EDUCAR	CRIAR
P194	MOSTRAR	SISTEMATIZAR	COMPARTILHAR	ORGANIZAR	APRENDER
P195	CONHECER	DOAR	MEDIAR	APRENDER	TRANSMITIR
P196	INTERAGIR	MEDIAR	VIVENCIAR	APRENDER	SANAR
P197	PACIÊNCIA	GOSTAR	MOTIVAR	CRIAR	HUMILDADE
P198	EXEMPLIFICAR	DOAR	CONHECER	INSTIGAR	COMPARTILHAR
P199	AMAR	SONHAR	COMPROMETIMENTO	REALIZAR	SATISFAÇÃO
P200	APRENDER	COMPARTILHAR	COMPREENDER	CONQUISTAR	CONSCIENTIZAR

Fonte: Autora, 2012.

APÊNDICE M

Trato das palavras para o indutor Aprender é...

Quadro 15 - Corpus com as respostas após o trato das palavras para o Indutor Aprender é...

abrir	compreender	educação	investigar	relacionar
aceitar	compromisso	emancipar	legal	relembrar
acerto	concentrar	encantar	levantar	renovar
acolher	confiar	enriquecer	libertar	reorganizar
acomodar	conflitos	ensinar	mágico	repassar
acreditar	confrontar	entender	manipular	repetição
acrescentar	conhecer	entrega	maravilhoso	reproduzir
aculturar	conquistar	envolver	maturidade	resignificar
acumular	consciência	enxergar	melhorar	respeitar
adaptar	consolidar	errar	menções	responsabilidade
admirar	constante	escolher	modificar	repostas
adquirir	construir	escutar	motivação	resumir
afinidade	conteúdo	esforço	mudar	reter
agir	contextualizar	entusiasmar	necessário	rever
ajudar	contínuo	especial	observar	saber
alegria	conversar	esperança	obter	saborear
alimentar	crer	esperar	organizar	sanar
amadurecer	crescer	essencial	ótimo	satisfazer
amar	criar	estimular	ouvir	seguro
ambiente	crítico	estudar	paciência	sentir
ampliar	curiosidade	euforia	participar	ser
analisar	dádiva	evoluir	pensar	significar
aperfeiçoar	dedicação	experimentar	perceber	sistematizar
aplicar	definir	explorar	perguntar	sobrevivência
apoio	despertar	expressar	perseverar	socialização
apreender	desafio	fazer	pesquisar	sofrer
aprender	descobrir	feliz	planejar	somar
aprimorar	desconstruir	filtrar	poder	sonhar
apropriar	desejar	formar	posicionar	superar
aquisição	desenvolver	fundamental	possível	surpreender
assimilar	desequilibrar	generalizar	praticar	tornar
associar	destruir	gostar	prazer	trabalhar
atenção	desvendar	gratificante	prioridade	transformar
atingir	determinação	habilidade	processo	transmitir
atitudes	dialogar	horizonte	progressão	transportar
atualizar	diferenciar	humanizar	quebra	transportar
autonomia	difícil	humildade	querer	troca
avançar	dinâmico	idealizar	questionar	tudo
bom	direito	importante	realizar	utilizar
brincar	disciplina	incentivar	reaprender	valorizar
buscar	disponibilizar	inovar	receber	vencer
caminhar	disposição	insistir	recomeçar	ver
capacitar	diversão	integrar	reconhecer	vitoria
capaz	dividir	interagir	recontar	vivenciar
comparar	doar	interesse	reestruturar	vocação
compartilhar	dominar	internalizar	refletir	vontade
completar	duvidar	interpretar		

Obs: total de palavras= 233

Fonte: Autora, 2012.

APENDICE N

Palavras hierarquizadas para o indutor Aprender é....(OMI)

Quadro 16- Palavras hierarquizadas para o indutor Aprender é....(OMI).

PROFESSOR	PROFESSOR	1ª MAIS IMPORT.	2ª MAIS IMPORT	3ª MAIS IMPORT	4ª MAIS IMPORT
P1	TRANSFORMAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	CONSTRUÇÃO	COMPREENDER	APREENDER
P2	ABRIR	COMPARTILHAR	DEDICAR	CRESCER	ALEGRAR
P3	CRESCER	DÁDIVA	MATURIDADE	CONSCIÊNCIA	PROGRESSÃO
P4	VIVER	LIBERDADE	INTERAGIR	ADMIRAR	TRABALHAR
P5	MOTIVAÇÃO	DISPOSIÇÃO	QUERER	COMPREENDER	CONTÍNUO
P6	TROCAR	CONHECER	REALIZAR	COMPROMISSO	DESCOBRIR
P7	VIVER	ENVOLVER	REAPRENDER	BUSCAR	EVOLUIR
P8	CONHECER	DESCOBRIR	VIVENCIAR	EXPLORAR	CRESCER
P9	VIVENCIAR	CONSTRUIR	SIGNIFICAR	TRANSFORMAR	EVOLUIR
P10	ENSINAR	RELAÇÃO	HUMILDADE	SOBREVIVÊNCIA	DESENVOLVIMENTO
P11	APROPRIAR	CONSTRUIR	INTERAGIR	TRANSFORMAR	CRESCER
P12	ENTENDER	COMPREENDER	ASSIMILAR	DESENVOLVER	COMPARTILHAR
P13	PESQUISA	COMPROMISSO	DOAÇÃO	COMPREENSAO	CONHECIMENTO
P14	AMPLIAR	ADQUIRIR	COMPREENDER	DESENVOLVER	VIVENCIAR
P15	CONHECER	SUPERAR	HUMILDADE	FELIZ	GRATIFICANTE
P16	ENTENDER	ENSINAR	INTERAGIR	TROCAR	RESPEITAR
P17	ASSIMILAR	DESCOBRIR	COMPREENDER	OBSERVAR	ADQUIRIR
P18	DESCOBRIR	TRANSFORMAR	AMPLIAR	VIVENCIAR	UTILIZAR
P19	TRANSFORMAR	INOVAR	MUDAR	CRESCER	ACRESCENTAR
P20	UTILIZAR	CONTEXTUALIZAR	RESIGNIFICAR	COMPARAR	CONHECER
P21	COMPREENDER	DEDICAÇÃO	ASSIMILAR	TROCA	RECEBER
P22	DISPOSIÇÃO	DEDICAÇÃO	PACIÊNCIA	REALIZAÇÃO	VITÓRIA
P23	AMPLIAR	CONSTRUIR	CRESCER	VIVER	ENRIQUECER
P24	VIVENCIAR	COMPREENDER	SIGNIFICAR	INTERNALIZAR	ASSOCIAR
P25	CONHECIMENTO	EVOLUIR	CRESCER	BUSCAR	ASSIMILAÇÃO
P26	INTERESSE	OBSERVAR	CONVERSAR	INTERAGIR	QUESTIONAR
P27	CRESCIMENTO	EVOLUIR	TRANSFORMAR	AMPLIAR	CAMINHAR
P28	PENSAR	CONFRONTAR	PESQUISAR	CRESCER	AMPLIAR
P29	ENVOLVER-SE	DESCOBRIR	BUSCAR	DEFINIR	RESUMIR
P30	COMPREENDER	CONHECER	TRANSFORMAR	SUPERAÇÃO	MODIFICAR
P31	LEVANTAR	SATISFAZER	TRANSPOR	SER	ADQUIRIR
P32	APREENDER	ETER	TRANSMITIR	ENSINAR	CONHECIMENTO
P33	DESENVOLVIMENTO	SABER	EVOLUIR	CRESCER	FUNDAMENTAL
P34	REFLETIR	DUVIDAR	AGIR	TRANSFORMAR	SABER
P35	COMPREENDER	DIREITO	CONSTRUÇÃO	DIALOGAR	ENTENDER
P36	MARAVILHOSO	DIVERTIDO	NECESSÁRIO	GRATIFICANTE	IMPORTANTE
P37	DEPERTAR	INTERNALIZAR	COMPARTILHAR	TRANSFORMAR	CRESCER
P38	ORGANIZAR	AMADURECER	DESCOBRIR	AVANÇAR	DEFINIR
P39	ACRESCENTAR	CRESCER	EVOLUIR	ACEITAR	COMPREENDER

P40	SUPERAÇÃO	CONHECER	TRANSFORMAÇÃO	CURIOSIDADE	MOTIVAÇÃO
P41	PRAZEROSO	DESCOBRIR	DOMINAR	INTERNALIZAR	DETERMINAÇÃO
P42	CONHECER	COMPREENDER	CONSTRUIR	APREENDER	TRANSFORMAR
P43	COMPARTILHAR	AJUDAR	CONHECER	SISTEMATIZAR	TRANSMITIR
P44	DESCOBRIR	COMPARTILHAR	DESENVOLVER	CONHECER	NR
P45	ENCANTAR	DESCOBRIR	VIVENCIAR	PRATICAR	TRANSFORMAR
P46	APROPRIAR	INTERESSAR	CONSTRUIR	ERRO	ACERTO
P47	CONSTRUIR	TROCA	SIGNIFICAR	ENSINAR	DOAR
P48	TROCA	CONHECIMENTO	APRENDER	FELICIDADE	VOCAÇÃO
P49	CONSTRUIR	CRITICO	COMPREENDER	SUPERAÇÃO	ACUMULAR
P50	INTERAGIR	CONSTRUIR	SIGNIFICAR	REFLETIR	COMPREENDER
P51	PRAZER	REVER	CONSTRUIR	HUMANO	CONHECIMENTO
P52	ADQUIRIR	CONSTRUIR	VIVER	CRESCER	INTERAGIR
P53	EXPLORAR	EXPERIMENTAR	CONHECER	PARTICIPAR	GOSTAR
P54	EMANCIPAR	DESVENDAR	RESPONSABILIZAR	ENTENDER	COMPARTILHAR
P55	PROCESSO	SIGNIFICAÇÃO	CONTÍNUO	COMPREENDER	AQUISIÇÃO
P56	AMAR	CONSCIÊNCIA	COMPROMISSO	CONTÍNUO	COMPARTILHAR
P57	APROPRIAR	COMPROMETER	DISCIPLINA	DESTRUIR	CONSTRUIR
P58	DESEQUILIBRAR	BUSCAR	DESCONSTRUIR	ASSOCIAR	CONSTRUIR
P59	SABER	CONHECER	MÁGICO	SOCIALIZAÇÃO	VIVER
P60	CONQUISTAR	RENOVAR	IDEALIZAR	APRIMORAR	MARAVILHAR
P61	DESCOBRIR	ENVOLVER	EXPERIMENTAR	SURPREENDER	MUDAR
P62	TRANSFORMAR	COMPREENDER	REALIZAR	CONHECER	NR
P63	DESEJAR	NECESSIDADE	INTERESSE	AMBIENTE	INTERAÇÃO
P64	APROPRIAÇÃO	EMANCIPAÇÃO	COMPROMETIMENTO	DIÁLOGO	DESAFIO
P65	COMPREENDER	DESENVOLVER	RELAÇÕES	ATITUDES	HABILIDADES
P66	COMPREENDER	CONHECER	BUSCAR	AMAR	BRINCAR
P67	NECESSÁRIO	HUMANIZAR	FORMAR	QUESTIONAR	POSICIONAR
P68	POSSÍVEL	DIREITO	COMPREENDER	DESENVOLVER	CRESCER
P69	DISPONIBILIZAR	CONHECER	CRESCER	QUESTIONAR	AMADURECER
P70	CONSTRUIR	CONHECER	CONQUISTAR	RECOMEÇAR	ERRAR
P71	RESPEITO	EDUCAÇÃO	RESPONSABILIDADE	CONFIANÇA	ATENÇÃO
P72	TRANSFORMAR	CRESCER	CONHECER	APROPRIAR	ACRESCENTAR
P73	TRANSFORMAR	AGIR	ANALISAR	REFLETIR	COMPREENDER
P74	VIVER	CONHECER	TRANSFORMAR	EVOLUIR	AUTONOMIA
P75	ABRIR	ESTUDAR	RELACIONAR	ESCUTAR	PARTICIPAR
P76	DESCOBRIR	CONQUISTA	QUESTIONAR	CONHECER	EVOLUIR
P77	VER	CRESCER	CONHECER	ENSINAR	COMPARTILHAR
P78	CONHECER	APLICAR	SUPERAÇÃO	PERSISTÊNCIA	VIVENCIAR
P79	DESCOBRIR	ASSIMILAR	ENCANTAR	EXPERIMENTAR	VIVENCIAR
P80	AMAR	COMPROMISSO	DEDICAÇÃO	DIVERSÃO	INTERAÇÃO
P81	ENTENDER	RELACIONAR	ESTUDAR	ENSINAR	UTILIZAR
P82	CONTÍNUO	DEDICAR	DINÂMICO	GOSTOSO	ENSINAR
P83	EXPERIENCIAR	COMPREENDER	MELHORAR	ABRIR	MUDAR
P84	CRESCIMENTO	DEDICAÇÃO	INTERESSE	MELHORAR	SOMAR
P85	VIVENCIAR	DESCOBRIR	CONHECIMENTO	EXPERIMENTAR	SABEDORIA
P86	COMPARTILHAR	INOVAR	INCENTIVAR	APERFEIÇOAR	ALEGRAR
P87	ENRIQUECER	DESCOBRIR	SUPERAR	VIVENCIAR	INTEGRAR

P88	PODER	COMPREENDE R	VIVER	TUDO	RELACIONAR
P89	OUVIR	MUDAR	ATUALIZAR	SATISFAÇÃO	SOFRER
P90	VONTADE	TROCA	AFINIDADE	ESFORÇO	COMPARTILHAR
P91	DESCOBRIR	COMPARTILHA R	CONHECIMENTO	ALEGRIA	VIVER
P92	DESENVOLVER	PERSEVERAR	LIBERTAR	MELHORAR	COMPLETAR
P93	OBSERVAR	EXPERIMENTA R	PERGUNTAR	CONCENTRAR	PRATICAR
P94	DETERMINAÇÃO	DESAFIO	INTERESSE	MODIFICAR	CRESCER
P95	CURIOSIDADE	ALEGRIA	SATISFEITO	EUFORIA	DÚVIDA
P96	PRAZEROSO	DESENVOLVE R-SE	CRESCER	ADAPTAR-SE	COMPARTILHAR
P97	PERSEVERAR	COMPROMETE R-SE	DEDICAR-SE	ABERTO	COMPARTILHAR
P98	CRESCER	VONTADE	COMPARTILHAR	PRAZER	SENTIR
P99	SIGNIFICADO	COMPREENDE R	VIVENCIAR	SISTEMATIZAR	ASSOCIAR
P100	ENRIQUECEDOR	DESAFIADOR	IMPORTANTE	GOSTOSO	ADQUIRIR
P101	NECESSIDADE	SURPREENDE R	SER	COMPREENDER	COMPARTILHAR
P102	COMPREENDER	SOFRER	REFLETIR	ENTENDER	SATISFAZER
P103	DESENVOLVR	PERSEVERAR	MODIFICAR	LIBERTAR	CRESCER
P104	MODIFICAR	DESENVOLVR	CRESCER	PERSEVERAR	LIBERTAR
P105	LIBERDADE	CRESCER	DESAFIO	PERSEVERAR	PRAZEROSO
P106	CONHECER	CRESCIMENTO	LIBERDADE	UTILIZAR	SOCIALIZAÇÃO
P107	REPONSABILIDAD E	AMAR	MUDANÇA	SONHAR	DEDICAR
P108	CONHECER-SE	RESPEITAR-SE	CONFLITOS	VIVER	APLICAR
P109	CONHECER	COMPREENDE R	HORIZONTES	INTERAGIR	PERSISTIR
P110	APLICAR	COMPREENDE R	SISTEMATIZAR	COMPARTILHAR	REPRODUZIR CONHECIMENT OS
P111	ACRESCENTAR	BOM	AJUDAR	ATINGIR	CONHECIMENT OS
P112	AMAR	TROCAR	CRESCER	CONHECIMENTO	CONTEÚDO
P113	ABERTO	COMPREENDE R	APLICAR	CRESCER	DIVIDIR
P114	EVOLUIR	DESENVOLVE R-SE	CONSTRUÇÃO	CRIAR	TRANSFORMAÇ ÃO
P115	PARTICIPAR	BUSCAR	ADQUIRIR	DIVIDIR	ACRESCENTAR
P116	ÓTIMO	DESAFIO	ENRIQUECEDOR	DIFÍCIL	IMPORTANTE
P117	ADQUIRIR	MODIFICAR	REORGANIZAR	FILTRAR	UTILIZAR
P118	DEDICAÇÃO	TROCA	QUEBRA	PERSISTÊNCIA	VIVENCIAR
P119	APOIO	SEGURO	ENTUSIASMAR-SE	DEDICAR-SE	DISCIPLINA
P120	IMPORTANTE	ESPECIAL	ESSENCIAL	GRATIFICANTE	PRAZEROSO
P121	DEDICAÇÃO	CONSTRUÇÃO	CONTÍNUO	DINÂMICO	INTERAÇÃO
P122	CONHECER	REALIZAR	REPETIÇÃO	EXPERIMENTAR	INSISTIR
P123	CRER	CRIATIVIDADE	CONHECIMENTO	QUESTIONAMEN TO	PESQUISA
P124	DESCOBRIR	PRAZER	SONHAR	MELHORAR	REALIZAR
P125	CONSTRUÇÃO	INTERESSE	CURIOSIDADE	BUSCAR	PERSISTÊNCIA
126	CONSTRUÇÃO	DEDICAÇÃO	PERSISTÊNCIA	CONHECIMENTO S	DINÂMICA
P127	QUERER	RELACIONAR	CONHECER	FAZER	APRIMORAR
P128	GRATIFICANTE	PRAZEROSO	DIFÍCIL	LEGAL	BOM
P129	ALEGRIA	CONSTRUIR	DESCOBRIR	COMPREENDER	NECESSIDADE
P130	ACREDITAR	CRIAR	CONHECER	INVESTIGAR	QUESTIONAR
P131	DESCOBRIR	CONHECER	DESAFIO	SABER	ESFORÇO
P132	APROPRIAR-SE	MENÇOES	MANINPULAR	DESCOBRIR	CONHECER
P133	CONSTRUÇÃO	CRESCER	SUPERAÇÃO	ADQUIRIR	VENCER
P134	PROCESSO	SUPERAR	VIVENCIAR	ENSINAR	RESPEITAR

P135	DESAFIO	RELACIONAR-SE	CONFIAR	ENTENDER	COMPREENDER
P136	DEDICAÇÃO	SUPERAÇÃO	ESPERANÇA	RESPONSABILIDADE	HUMILDADE
P137	EVOLUIR	CRESCER	PRATICAR	COMPARTILHAR	MUDAR
P138	MUDAR	DIFERENÇA	COMPREENDER	PERCEBER	SENTIR
P139	QUERER	MOTIVAÇÃO	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	DESAFIO
P140	DESCOBRIR	ENTENDER	ASSOCIAR	CONHECER	ESCOLHER
P141	DESCOBRIR	TRANSFORMAR	EXPERIMENTAR	VIVENCIAR	CONHECER
P142	DESCOBRIR	CONHECER	TRANSFORMAR	LIVRE	VALORIZAR
P143	DESEJAR	RENOVAR	MUDANÇA	SUPERAR	COMPREENDER
P144	DEDICAÇÃO	DESEJAR	COMPREENDER	SUPERAR	MUDANÇA
P145	CONHECER	AMPLIAR	ERRAR	PARTICIPAR	ENSINAR
P146	QUERER	CRESCER	CONHECER	BUSCAR	APRIMORAR
P147	ESTUDAR	DEDICAR	INTERPRETAR	COMPREENDER	ENTENDER
P148	ENTENDER	APROPRIAR	UTILIZAR	ACULTURAR-SE	ASSOCIAR
P149	CAPACITAR-SE	DESCOBRIR	CONHECER	TORNAR-SE	VIVER
P150	FELIZ	TORNAR-SE	TRANSFORMAR	MOTIVAR-SE	SONHAR
P151	PRAZER	TUDO	DEDICAÇÃO	AVANÇAR	ENSINAR
P152	MOTIVAÇÃO	DESAFIO	COMPROMISSO	ENTREGA	MUDANÇA
P153	CRESCIMENTO	TRANSFORMAÇÃO	APERFEIÇOAMENTO	INOVAÇÃO	GOSTAR
P154	INTERAGIR	DESENVOLVER	CRESCER	TRANSFORMAÇÃO	ADQUIRIR
P155	QUERER	CRESCER	CONHECER	BUSCAR	ENCANTAR
P156	DESCOBRIR	DESAFIO	ALEGRIA	SUPERAÇÃO	COMPARTILHAR
P157	CAPAZ	MOTIVAÇÃO	PRIORIDADE	QUERER	DESAFIO
P158	COMPREENDER	ENSINAR	DESCOBERTAS	CAPACITAR-SE	EXPRESSAR-SE
P159	ACOLHER	APRENDER	PLANEJAR	DEDICAÇÃO	ACEITAR
P160	DESCOBRIR	CONHECER	INTERNALIZAR	COMPREENDER	SABER
P161	CONHECIMENTOS	RETER	OBTER	RECONHECER	CONSTRUIR
P162	INTERESSE	MOTIVAÇÃO	DISCIPLINA	DIVERSÃO	AMBIENTE
P163	INTERESSE	PRAZER	COMPROMETIMENTO	DEDICAÇÃO	ESFORÇO
P164	ENVOLVERSE	PARTICIPAR	RESPEITAR	COMPARTILHAR	SABER
P165	DESEJAR	BUSCAR	CONHECER	INOVAR	QUESTIONAR
P166	ADQUIRIR	RETER	RECONHECER	CONSTRUIR	OBTER
P167	COMPREENDER	RETER	ASSIMILAR	CONHECER	SISTEMATIZAR
P168	CONHECER	PESQUISAR	INTERPRETAR	COMPARTILHAR	MOTIVAR
P169	MOTIVAR-SE	CONHECER	ENXERGAR	ALEGRA-SE	COMPARTILHAR
P170	TRANSFORMAR	LIBERTAR	PRAZER	ENCANTAR-SE	TRANSPORTAR
P171	LIBERTADOR	ENRIQUECER	NECESSÁRIO	GRATIFICANTE	PRAZEROSO
P172	COMPREENDER	VIVENCIAR	CONSOLIDAR	COMPREENDER	REALIZAR
P173	CONSTRUIR	CONHECER	RELACIONAR	RESIGNIFICAR	RELEMBRAR
P174	ESTUDAR	CONSTRUIR	SABER	RELACIONAR	FAZER
P175	DESCOBRIR	MARAVILHOSO	DESAFIOS	BUSCA	SONHO
P176	ASSIMILAR	COMPREENDER	APLICAR	RELACIONAR	AMPLIAR
P177	INTERIORIZAR	ASSOCIAR	TRANSFORMAR	UTILIZAR	CRIAR
P178	ASSIMILAR	ENTENDER	APLICAR	RECONHECER	DIFERENCIAR
P179	COMPREENDER	RECONHECER	REORGANIZAR	DESENVOLVER	CRESCER
P180	CRESCER	CONQUISTAR	MUDAR	ASSIMILAR	ENTENDER
P181	INVESTIGAR	CONHECER	DESCOBRIR	ESTIMULAR	CAPACITAR-SE
P182	COMPREENDER	CONHECIMENTO	DESCOBERTA	GENERALIZAR	ORGANIZAR
P183	SUPERAR	COMPREENDER	ASSIMILAR	DESVENDAR	ENRIQUECER

P184	COMPREENDER	ASSIMILAR	ACOMODAR	REPASSAR	BUSCAR
P185	ENTENDER	ACEITAR	COMPREENDER	SABOREAR	ESPERAR
P186	RECONHECER	COMPREENDER	ASSIMILAR	RECONTAR	PRÁTICA
P187	DESEJAR	DESCOBRIR	SOFRER	SUPERAR	APRIMORAR
P188	ANALISAR	PENSAR	ORGANIZAR	REESTRUTURAR	TRANSFORMAR
P189	SUPERAR	BUSCAR	APERFEIÇOAR	SOFRER	RECONHECIMENTO
P190	CRESCIMENTO	DESCOBRIR	DIVERSÃO	RENOVAÇÃO	CONSTANTE
P191	ENTENDER	DESCOBRIR	MUDAR	COMPREENDER	AVANÇAR
P192	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CONHECER	SABER	INTERIORIZAR
P193	TRANSFORMAR	DESCOBRIR	CONHECER	SABER	CAPACITAR
P194	ALIMENTAR	TRANSFORMAR	MUDAR	COMPLETAR	CRESCER
P195	COMPREENDER	ASSIMILAR	CONSTRUIR	VALORIZAR	RESPEITAR
P196	SANAR	RESPOSTAS	INTERAGIR	CONHECER	TROCAS
P197	PARTICIPAR	DESCOBRIR	ASSOCIAR	INTERNALIZAR	COMPREENDER
P198	VIVER	COMPARTILHAR	ENSINAR	OBSERVAR	PARTICIPAR
P199	DESCOBRIR	CRESCER	CONQUISTAR	SUPERAR	SATISFAZER
P200	COMPREENDER	CONHECER	ENSINAR	PARTICIPAR	COMPARTILHAR

Fonte: Autora, 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Conselho de Ética



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 268

Parecer CEP/UEL:	254/2011
CAAE:	0236.0.268.000-11
Processo:	27343/2011
Folha de Rosto:	460329
Pesquisador(a):	Rosana Daliner Acosta Marchese
Unidade/Órgão:	CECA – Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"ENSINAR E APRENDER: representações sociais de professores do ensino fundamental"

Situação do Projeto: **APROVADO.**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.

Londrina, 03 de outubro de 2011.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina