

GT 26 - Educação do Campo**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO
PEDAGOGIA DA TERRA/RN**

Deyse Karla de Oliveira Martins

Pensar uma Educação no/do Campo ¹ capaz de produzir frutos em abundância é um dos desafios para o século XXI. Durante muito tempo, a educação para voltada para as populações rurais era considerada desnecessária, numa concepção equivocada de que o trabalho na lavoura exigia força física e pouco raciocínio.

O nosso interesse neste estudo é investigar qual a Representação social de trabalho docente para os licenciandos do Curso Pedagogia da Terra/RN, apresentando uma panorâmica destas e ao mesmo tempo, discutir algumas implicações dessas representações específicas para especialidades e particularidades da clientela da educação no/do campo, especialmente ao que se refere ao seu universo simbólico.

O objeto de estudo, representação social do trabalho docente se constitui a partir de um universo multifacetado, no qual buscamos descortinar o conhecimento social através da ação e do pensamento interligados por meio dos aportes psicossociais, necessários para o acercamento das representações sociais nas cenas cotidianas em que estas circulam como discursos, como justificativas de condutas ou circunscrevendo desempenhos dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a trajetória empreendida pelos licenciandos do Curso Pedagogia da Terra, perpassa as representações sociais e culturais adquiridas pelos mesmos no ambiente social no qual estão inseridos. O diagnóstico dessas representações oportuniza aos educadores

¹ O termo utilizado **educação no/do campo** [...] faz-se necessário mediante a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantirão o direito à educação que seja **no** campo (o povo tem o direito de ser educado onde vive) e **do** campo (pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com sua participação) vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002 P. 26)

uma panorâmica que conduzirá a construção e elaboração de conteúdos significativos para essa modalidade de ensino.

No presente artigo, apresentamos reflexões acerca desses sujeitos na luta pela condição de uma educação no/do campo de qualidade, fazendo uso crítico e reflexivo dos saberes pedagógicos inerentes ao trabalho docente, bem como, a relevância para a melhoria da sociedade. Sabemos que não é tarefa simples para os licenciandos filhos de assentados, pois a história deles revelam uma trajetória vida marcada pela falta de oportunidades socioeconômicas, mas que está em processo de modificação a partir de elementos tais como a luta dos Movimentos Sociais que reivindica a posse da terra, melhores condições de trabalho, assistência técnica adequada e educação de qualidade para os povos do campo.

Este problema de pesquisa é amplo e suscita outras questões que vão sendo identificadas a partir do contato com o material empírico e o teórico: Qual a representação social de Trabalho docente para os licenciandos do Curso Pedagogia da Terra/RN?

Para responder esta indagação elaboramos o objetivo geral: Identificar as Representações Sociais sobre o Trabalho Docente no Curso de Graduação Pedagogia da Terra/RN, visando perceber a relação que os licenciandos estabelecem entre as práticas sociais que as constituem e a funcionalidade dessa relação para o exercício da profissão.

E no que corresponde a esse objetivo mais amplo, a investigação será conduzida no sentido de atender os seguintes objetivos específicos: identificar as condições sociais, econômicas e culturais desses licenciandos; identificar o que é trabalho docente para eles bem como identificar quais as implicações psicossociais acionadas pelas RS sobre trabalho docente que apontam para tensões entre a formação e o exercício docente como atividade profissional.

Nesse processo de tessitura da pesquisa, os atributos dos objetos de estudo representados, foram sendo evidenciados ao logo do artigo. Destacamos que o Tema desta pesquisa evidencia que a Representação Social de Trabalho Docente para os licenciandos do Curso Pedagogia da Terra/RN denota que ela é multifacetada e está em processo de modificação/transformação, porém ainda não houve a internalização dos novos valores, dos novos mecanismos que lhes são imputados, ou seja, a Representação Social dos Licenciandos do Curso Pedagogia da Terra/RN encontra-se num processo de reestruturação, atualização e incorporação de novos conceitos, percebidos em seus discursos porém ainda não foram internalizados.

No entanto, percebemos que na medida em que analisamos a representação social deste grupo sobre o Trabalho Docente, também realizamos uma reflexão dialógica sobre o nosso fazer pedagógico, que emergem do percurso formativo, além disso, os resultados desse

estudo poderão servir de referência para formação inicial e continuada de futuros professores que atuam no campo, principalmente filhos e filhas de assentados da Reforma Agrária

Por se tratar de uma expressão polissêmica, faz necessário explicitá-la, pois compreendemos que o trabalho docente é complexo e está ligado ao exercício do magistério ou referindo-se aquele que ensina (professor ou educador ou docente) objetiva facilitar a construção de conceitos, hábitos, costumes, normas mediado pelo fazer pedagógico e envolve a relação professor-aluno.

Estudos revelam que mudanças significativas ocorreram na compreensão do que é trabalho docente, compreendido como uma atividade meramente prescritiva com objetivo de preparar o aluno para ao mercado de trabalho, atendendo a projetos e demandas de uma sociedade capitalista.

Com as mudanças e transformações na sociedade globalizada, outras demandas surgem e conseqüentemente exigem novas posturas dos profissionais da educação, portanto, para atender essa nova demanda o trabalho docente passa a ser compreendido como atividade social realizado a partir das interações entre os alunos e o contexto social.

Para a análise das Representações Sociais dos licenciandos (sujeitos da pesquisa) organizamos os procedimentos da pesquisa a partir de duas ‘partes complementares’ que se entrecruzam nesse processo de construção do conhecimento. Inicialmente buscamos elementos através da pesquisa documental e bibliográfica e em seguida, realizamos a pesquisa de campo.

Na primeira parte analisamos os Projetos Políticos e Pedagógicos do Curso Pedagogia da Terra das duas instituições (UERN e UFRN), textos e artigos sobre Representação Social, trabalho docente, educação no/do campo. E em seguida realizamos a pesquisa de campo baseado nos instrumentos de coleta de dados da Fundação Carlos Chagas.

Partindo desses elementos, buscamos compreender as representações sociais de trabalho docente dos licenciandos do Curso Pedagogia da Terra tendo como referencial teórico-metodológico as evocações livres dos licenciandos do Pedagogia da Terra da UFRN e UERN participantes, através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), hierarquizadas pelo software EVOC 2000, programa disponibilizado por Vergès, analisados a partir dos estudos da microteoria do Núcleo central de Abric (1998; 2001) e as justificativas analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004).

Quanto ao referencial teórico-metodológico tomamos como referência os estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS), nestes estudos buscamos estabelecer um diálogo com Moscovici (1978) e seus colaboradores, acerca do fenômeno das Representações Sociais,

na abordagem estrutural (Núcleo Central - NC) de Abric (1998; 2001). Jodelet (1989; 2011), os quais trazem contribuições teóricas que permitem a operacionalização de questões relevantes postas por Jodelet, quais sejam: “quem sabe?”, “o que sabe?”, “com que efeitos?”. Também a questão proposta por Domingos Sobrinho: “de onde sabe?”

Nesse sentido, nossa a relevância de nossa pesquisa insere-se num contexto que possibilita colaborar para uma reflexão mais profunda no âmbito das representações sociais no que diz respeito à formação de professores para a educação do campo com formação inicial no Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra no Rio Grande do Norte, referentes aos objetos que emergiram do universo reificado nesse contexto polissêmico.

Como forma de conhecimento do senso comum as representações sociais tomam uma dimensão mais ampla, pois articulam ao conhecimento valores, regras, práticas culturais construídas pelos sujeitos coletivos a cerca de um objeto simbólico e isso serve como referencial de ação nos grupos.

Tendo como referencia a compreensão de que através da teoria podemos evidenciar os grupos e os contextos que originaram tais representações, também podemos partilhar com objetividade as análises dos conteúdos e tentar explicar como acontecem “os mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (GILLY, 2001, p. 321). Nesse sentido, os resultados do processo educativo dos sujeitos serão evidenciados por meio da articulação entre a psicossociologia e sociologia da educação, essenciais para a compreensão de fenômenos desta natureza.

Para a operacionalização da pesquisa, nos apoiamos nos estudos teóricos das representações sociais, da educação no/do campo e a partir desses estudos passei a compreender melhor a necessidade de pesquisar a representação social de trabalho docente para os licenciando do Curso Pedagogia da Terra no Rio Grande do Norte.

Caldart (2004, p.14), na coleção *Por uma Educação do Campo*, que trata das Contribuições para a construção de um Projeto de Educação no Campo (vol. 5), traz para o centro da discussão o diálogo como elemento central de uma prática pedagógica verdadeiramente crítica capaz de promover a luta por justiça e igualdade social, elementos importantíssimos para a efetivação de uma política de emancipação dos povos do campo. Partindo deste contexto, o documento destaca que se faz necessário articular as seguintes referências:

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica. A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

Ao estabelecer a articulação entre essas três referências via diálogo, teremos uma educação do/para o campo capaz de formular suas concepções e com desdobramentos práticos para construir uma tradição pedagógica com base no campo e nas lutas sociais, condizente com a visão socialista propagada pelos líderes dos movimentos.

As modificações propostas para uma educação do campo mais coerente com a realidade de seus alunos é vista por nós como sendo uma alternativa à escola tradicional, que pauta-se na ciência e não estabelece relação com o mundo do trabalho. Já na escola proposta pelos movimentos sociais há uma busca da efetivação da omlateralidade²tendo como finalidade e fundamento a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia como base dos processos produtivos em consonância com a produção e sistematização de um currículo que articule trabalho, cultura e ciências ou seja, a formação omlateral propõe uma educação orgânica a partir de saberes epistemológicos, pedagógicos e políticos, como propõe Gramsci o trabalho como princípio educativo.

Em nossos estudos constatamos que nos Cursos Pedagogia da Terra estão evidenciadas a preocupação de oferecer uma formação pedagógica ligada à realidade e as matrizes culturais do campo e estão expressos nos Projetos dos cursos nas duas IES. Isso se explica dada a resistência de educadores formados na e para a cidade com uma visão

²Em Marx o conceito de omlateralidade é de grande relevância para compreendermos a educação. Refere-se a uma formação humana que se opõe radicalmente a formação unilateral, aquela que propõe uma educação capitalista que aliena e limita através da especificação da formação e divisão social do trabalho, pela reificação, relações burguesas e valorização do trabalho intelectual em detrimento ao manual.

totalmente urbanizada sentirem dificuldade de assimilar e adequar-se à realidade, aos valores e aos conhecimentos do campesinato.

A partir desta perspectiva destacamos a importância de termos a oferta permanente de cursos para formação de professores fundamentados numa proposta pedagógica adequada para o desenvolvimento de uma educação no/do campo e que estes, sejam oriundos do campo e dos movimentos sociais para realizar um diálogo consciente e capaz de criar possibilidades de acesso e apropriação dos conhecimentos científicos-pedagógicos essenciais e indispensáveis para uma formação pedagógica que articule as particularidades da educação do campo com o contexto histórico, político, filosófico, psicológico e didático.

Neste contexto a educação tem um papel fundamental para os trabalhadores rurais dos assentamentos da reforma agrária, pois neste modelo seguem os princípios da Pedagogia da Alternância permitindo que a gestão do tempo seja organizado em dois eixos: Tempo Escola (TE) e o Tempo-Comunidade (TC). Diante desse processo organizacional nele a turma é dividida em Núcleos de Base (NB), constituído geralmente, por grupos de dez (10) alunos que tinham a incumbência de realizar as atividades de estudo, ficando atento a prazos e exigências dos professores, assim como realizar atividades de manutenção dos Centros de Capacitação (Assentamento Nova Esperança – UERN e Centro de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré (CCTPA) - UFRN), tais como: lavar louça, cuidar da horta, varrer o pátio, o refeitório, os dormitórios, os banheiros, a plenária da aula e organizar as místicas³ – cuja origem se dá na tradição cristã e encontra com maior enraizamento na cultura brasileira e nas ações pedagógicas do MST e tenta demonstrar a partir da encenação situações do cotidiano e a representação se dá através dos objetos que são apresentados e sem diálogo.

Em nossa pesquisa constatamos que a palavra mística é um termo polissêmico que passou por várias transformações até a atualidade, vem do grego *mueins* significa iniciar, instruir alguém nos mistérios, cujo significado remete a perceber o caráter escondido e não comunicado de uma realidade ou intenção, e/ou inserir-se numa ação que resulta numa transformação social.

O detalhamento destes elementos corroboram para a contextualização do referencial que emerge na educação no/do campo e auxilia a busca das representações sociais de trabalho

³Em que consiste a experiência mística? É o encontro da razão última da existência ou a possibilidade de dar à existência um sentido. É o sentido de voltar-se para o outro e para os outros numa dinâmica que vai mais pessoal ao mais social e que pode ser descrita como experiência de Deus. Pode ser descrita também como experiência permanente da paixão! Quem já esteve apaixonado algum dia, sabe que, na paixão, a presença do outro é mais forte que a presença de você em você mesmo. (FREI BETO, 2001, p.116)

docente dos licenciandos do Curso Pedagogia da Terra no Rio Grande do Norte, bem como, adentrar no universo das lutas sociais e desvelar como foram se tornando professores.

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de conviver e conhecer o universo daqueles licenciandos, que nos receberam em seus momentos de estudos e compartilharam confidências. Teve também os que me receberam nos assentamentos, em seus lares e já me conduziam às suas perfumadas cozinhas e ofereciam o que tinham de melhor para degustar.

Esses momentos foram valiosos, pois ao mesmo tempo em que captávamos dados para a pesquisa conhecia um pouco da vida daquelas pessoas, para além dos estereótipos divulgados pela imprensa. As pessoas que conheci são vencedoras, pois estão sempre em busca de melhoria do assentamento, algumas mulheres articulando projetos para a organização de cooperativas, o trabalho este que é realizado aos sábados.

Tudo isso nos fez refletir enquanto ser humano, pesquisadora e perceber o quanto ainda temos a aprender, especialmente no que se refere à pesquisa. Gostaria de evidenciar ainda que este estudo é fruto de uma análise acerca da das Representações Sociais de Trabalho Docente dos licenciandos do Curso Pedagogia da Terra e que imprimimos nossas reflexões num dado momento histórico e cultural. Lembramos que diante do contexto, esse recorte vai perpassar um ponto de vista que necessariamente será uma verdade relativa, passada por nossa perspectiva e impressões. Contudo, os instrumentos utilizados na pesquisa nos permitem discorrer com pertinência sobre alguns resultados encontrados, em direção às respostas buscadas.

Iniciando pelas análises descritivas, desenvolvidas sobre os dados coletados com o Questionário-Perfil, deparamo-nos com um grupo predominantemente feminino e de adultos jovens, visto que a maioria (65%) concentra-se entre as idades de 23 a 30 anos. A juventude da população se confirma no estado civil, pois está dividida praticamente meio a meio entre solteiros e casados. Prosseguindo nesse “retrato” observamos que metade dos sujeitos é filho de mães e pais cuja escolaridade máxima é o 5º Ano do Ensino Fundamental, informação decisiva para configurar o nível de acesso à escolaridade alcançado por seus pais, e o nível em se encontram os sujeitos que é o nível superior. Outra confirmação da juventude desta população é a sua dependência econômica em relação à família, visto que somente 27 deles declararam ter renda própria, cuja renda mensal familiar gira em torno de 1 a 3 salários mínimos.

Quanto ao acesso à Internet, verifica-se que 20% deles o possuem, indicando-nos que este grupo está bem inserido no mundo virtual de comunicação, considerando que os demais afirmaram seu acesso através de “*lan houses*”.

A presente descrição nos oferece imagens dos sujeitos participantes da pesquisa, formando em nossas mentes um perfil condizente à responder à primeira questão sugerida por Jodelet, qual seja: “Quem sabe e de onde”, questões indissociáveis que se complementam e se respondem com as informações do contexto sócio-político e econômico de suas vidas, de suas histórias, por nós tratados neste documento. Vale recordar que estes sujeitos são os filhos dos trabalhadores rurais em processo de luta pela terra, através do MST, que desde 2003 se organizam nos territórios de cidadania nas regionais Oeste e Mato Grande. São os remanescentes dos 19 acampamentos e 43 assentamentos construídos pelo MST no RN em 2003, uma década antes de esta nossa pesquisa ser realizada.

Considerando o clima de conflitos e hostilidades vividos em muitos locais desapropriados pelo INCRA e para além das hostilidades, a organização e sistematização do acesso à terra é sempre fruto de ações reivindicatórias reiteradas e sucessivas, envolvendo parcerias, entre movimentos sociais e gestores públicos. É neste espaço-tempo que vivem estes jovens aqui retratados, no foco de um movimento específico e decisivo de suas vidas, qual seja: a busca por novas políticas públicas que consolidem na Educação do Campo.

Com esta pitada de contexto vamos formando o perfil dos Antônio e Marias, que, a despeito de anônimos tornam-se mais vivazes para nossa leitura em direção às suas concepções e percepções sobre o objeto desse estudo – o Trabalho Docente. Mais homens que mulheres, jovens com acesso à Internet, de nível escolar bem superior em relação ao dos seus pais, dependentes economicamente de suas famílias que vivem com até 3 salários mínimos. Sim, mas não apenas isto, sobretudo são os filhos de um movimento histórico em busca de uma *práxis* educativa compatível com sua realidade e com seu ideário, com seu contexto e para além dele.

Continuando este momento de síntese de nossa pesquisa, tratemos de responder à segunda questão, qual seja: “o que sabe”. Para aproximarmos o mais possível de respostas, recordemos da organização estrutural que obtivemos com o apoio do *software* EVOC 2000, aplicado à livres evocações dos sujeitos às palavras-estímulo.

A análise das evocações foi realizada a partir do EVOC 2000, criado pelo psicólogo suíço Pierre Vergès (2000) que, mediante uma série de passos de classificação e hierarquização das palavras, separa os elementos que compõem o provável núcleo central dos elementos periféricos da representação, definidos a partir da interseção Frequência/Ordem Média das Evocações (F/OME). O referido apresenta a organização dos elementos (aqueles que compõem o possível núcleo central e os elementos periféricos) em Figura constituído por um diagrama composto por quatro quadrantes a partir de dois eixos: um eixo horizontal,

referente à OME e um eixo vertical, ligado à frequência intermediária das evocações. As figuras apresentadas neste trabalho descrevem o conteúdo e a estruturação da representação social de trabalho docente pelos sujeitos das duas instituições envolvidas na pesquisa.

No quadrante superior esquerdo, encontram-se as evocações de maior frequência e de menor ordem média, ou seja, que foram evocadas mais vezes e nas primeiras posições. Significa que a evocação que ocupa esse quadrante ocorreu não apenas com uma maior frequência, mas também de maneira mais rápida em relação às demais evocações. É nesse quadrante que se encontra o provável núcleo central, cujo(s) elemento(s) não se modifica(m), a não ser que a representação seja transformada. O quadrante inferior direito é oposto ao anterior, porque os valores a ele relativos, contidos nos referidos eixos, invertem-se, constituindo-se em elementos periféricos da representação. Em um plano intermediário, encontram-se os elementos contidos nos dois quadrantes restantes (o quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo), que podem estar mais próximos tanto da esfera central quanto da esfera periférica, também denominada de *periferia próxima*.

Inicialmente queremos pontuar que foi “aluno” e “aprender” o Núcleo Central encontrado para a palavra estímulo “Dar aula”, sugerindo-nos que os sujeitos da pesquisa comungam da ideia de que é o aluno o centro do processo de aprender. Quanto à palavra indutora “Professor”, para esta palavra encontramos um Núcleo Central mais difuso, organizado com as palavras amigo e mediador, compromisso e conhecimento, sugerindo uma concepção docente como alguém comprometido politicamente com seu fazer pedagógico, o qual requer conhecimento. Ao mesmo tempo, alguém que mescla afeto e didática, posto que amigo e mediador. Já o Núcleo Central da palavra estímulo “Aluno” organiza-se, para estes sujeitos, em torno das palavras Conhecimento e dedicação, Escola e Professor, sendo que estas duas últimas nos remetem aos apoios ao processo do aprendiz, a estrutura e o Mestre. Já as palavras conhecimentos e dedicação sugerem atributos do aluno, com os quais constrói sua trajetória escolar.

Este tipo de análise estrutural nos dá um primeiro passo na compreensão do objeto de estudo, a Representação Social de trabalho Docente destes jovens licenciandos, através do seu Núcleo Central e sistemas periféricos, que nos indicam a hierarquia da representação, seus elementos fortes e ordenadores, subsídios relevantes ao planejamento de futuras políticas públicas, especialmente as de formação docente. No entanto, ainda não encerramos este tópico de síntese, e vamos reiterar a seguir nossos principais achados no que diz respeito à análise de conteúdo realizada sobre as falas dos sujeitos produzidas enquanto desempenhavam a tarefa proposta pela pesquisadora. Com as ditas análises intentamos aproximarmo-nos o

mais possível do último questionamento proposto por Jodelet (2001): “Como sabe e com que efeitos”, através dos temas e subtemas que emergiram das falas dos sujeitos, dos nexos lexicais que fomos descortinando na leitura reflexiva e profunda daquelas falas. De fato, é surpreendente constatar quanta informação está ali contida. Na medida em que vamos realizando as leituras horizontal e vertical, especialmente se lembrarmos-nos que as palavras escolhidas como mais importante pelos sujeitos, não necessariamente são aquelas que figuraram o Núcleo Central. Na verdade o critério para estabelecer centralidade das palavras, através do *software* Evoc 2000 é um critério estatístico que espelha um sistema subliminar do sujeito, de livre associação de ideias e afetos relacionados à palavra-estímulo, expressados e processados através da frequência e ordem de evocação. Já na fase posterior do procedimento quando é incitado pelo pesquisador a escolher as 2 palavras que considera mais importante, dentre todas que acabou de evocar, mobilizando-se nos sujeitos um processo de valoração racionalizado. Isto posto, afirmamos a riqueza da complementaridade entre estas duas etapas analíticas que realizamos sobre a TALP.

Com relação à palavra estímulo “Dar aula” recordamos que os sujeitos escolheram como as mais importantes dentre todas as evocadas, as palavras: ensino, aprendizagem, conhecimento, conhecer, saber, planejamento, aluno, criança. Isto não nos diz muito mais do que já sabíamos com a análise estrutural. Porém, ao analisarmos os temas sobre os quais discorrem, revela-se um amplo espectro de possibilidades para responder à questão “Como sabem e com que efeitos”? Vejamos inicialmente, quantos subtemas encontramos dentro do tema ensino-aprendizagem e nos deparamos com sujeitos que enfatizam o ensino e o professor, em tal processo, outros enfatizam a aprendizagem e o aluno, outros a aprendizagem e o professor. Outros apresentam uma visão dialógica do processo de ensino-aprendizagem. Podemos concluir, então, que os sujeitos da pesquisa compartilham todas estas diferentes abordagens de ensino-aprendizagem. Com relação às outras palavras escolhidas conhecimento/conhecer/saber também apresentam-se de diferentes formas para os sujeitos; para alguns como transmissão do professor que sabe ao aluno que não sabe; para outros apresenta-se como pré-requisito à aula, e assim por diante.

Com relação ao tema ‘Planejamento’, este foi veiculado através de 4 subtemas, sendo o primeiro relativo ao planejamento como instrumento de organização da ação, e ainda para a segurança da ação; o segundo subtema foi por nós constituído com as falas que se reportaram ao planejamento como instrumento de seleção de conteúdos, outro de seleção de objetivos e outro ainda congregou as falas sobre planejamento como instrumento de adequação da ação ao público-alvo. Todos estes aspectos exprimem a variada gama de concepções dos sujeitos

da pesquisa quanto ao tema do planejamento, elemento que salta aos olhos desta população como também de outras populações contemporâneas, de docentes em formação, sugerindo-nos que planejar é, de fato, um desafio à rotina destes jovens docentes em formação. Sobre este fato veja-se em Aguiar (2013) o mesmo destaque ao tema, fato que convalida nossos achados. Este tema, na verdade, requer estudos posteriores, no sentido de se compreender com mais profundidade o que o planejamento significa para os docentes, em exercício do magistério e/ou em formação, a fim de que esta compreensão possa subsidiar ações e capacitações mais pertinentes aos anseios destes profissionais.

Estas constatações sobre o impacto do planejamento para estes licenciandos nos aproxima de Ramalho, Nuñez e Galthier (2003) e das suas assertivas sobre a profissionalidade, qual seja, o conjunto de saberes docentes relacionados como fazer. Em verdade, as questões práticas envolvendo o com o fazer docente são uma constante nas reuniões pedagógicas, mostrando-nos a relevância desta dimensão da profissionalidade, para a profissionalização dos docentes, ante os desafios que o cotidiano se lhes apresenta, em sala de aula.

Outra implicação relevante para nós, os formadores de docentes, é verificar que as representações que perpassam as falas dos sujeitos nem sempre condizem com expectativas e pressupostos nossos, derivados do conhecimento que tenhamos das condições concretas dos sujeitos. Esta nossa reflexão vem a propósito das falas sobre aluno/criança, nas quais não predominam os argumentos freireanos nem os da pedagogia do conflito, mas o ideário tardifiano, mostrando-nos a força da dimensão simbólica, eivada de representações consolidadas, das quais nos fala Jodelet (2001). Tais representações nos atravessam e nos guiam a comunicação e o agir.

Sobre a segunda palavra indutora, ‘aluno’ é pertinente tecer alguns comentários relacionados aos seus aspectos mais salientes e às implicações que podemos vislumbrar, desta pesquisa para a reflexão e elaboração de políticas de formação. Observamos que os sujeitos escolheram como palavras mais importantes para associar a ‘aluno’ as palavras aprendiz, estudante e conhecimento. Através das análises de suas falas é possível sublinhar algumas sutilezas verificadas no convívio entre ideias novas e mais antigas, algumas oriundas do senso comum e outras do universo reificado mais próximo – a academia e suas teorias. Assim é que os sujeitos se referem ao aluno como sujeito de desejos, na relação dialética com o professor, ao mesmo tempo em que o cristalizam na condição de eterno aprendiz, atribuindo-lhe uma autonomia idealizada, fruto do espontaneísmo construído no Brasil, a partir dos anos de 1990,

a partir de leituras superficiais das teorias recém-divulgadas entre os docentes, de base construtivista.

Este equívoco sobre o aprendiz é corroborado pelas ideias de sujeito de obrigações veiculadas nas justificativas para a escolha da palavra estudante. O ciclo se completa com as ideias subjacentes à palavra ‘conhecimento’ também escolhida como das mais importantes, pelos sujeitos. Ao discursarem sobre ela, se remetem ao conhecimento que o professor deve ter dos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola e a sala de aula. Nossa preocupação está registrada no tópico específico em que analisamos tais palavras escolhidas, na medida em que das falas estão ausentes referências às obrigações da escola e dos sistemas de ensino, dos docentes, inclusive, no sentido de ampliar estes ditos conhecimentos prévios e de também transformá-los em conhecimentos sistematizados. Para ilustrar o que ora afirmamos, tomemos já a próxima palavra indutora, ‘professor’, para a qual os sujeitos escolheram educador, profissional da educação e afetividade como as mais importantes. Verifica-se, nas suas falas e nestas palavras mesmas escolhidas, o conflito entre a afetividade e o profissionalismo do educador, sugerindo a transição pela qual passa este perfil profissional, conflito este captado pelos licenciandos participantes desta pesquisa.

Para finalizar estas considerações, ainda que de forma parcial e provisória, temos elementos suficientes nas análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, expressas nos tópicos ao longo deste documento. Podemos afirmar com base nas ditas análises, que a representação social de trabalho docente destes sujeitos constitui-se em torno de discursos circulantes na sociedade ampla, sem nuances ou características específicas da ideologia de lutas que sustêm o movimento social de pertença dos sujeitos pesquisados. Esta nossa conclusão emerge da ausência de referências a qualquer função emancipadora do trabalho docente na perspectiva da Pedagogia da Terra.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: O movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**. V. 15, nº 43, Set/Dez 2001: São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>> Acessado em: 18 de Janeiro de 2013

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **Representações sociais da escrita no semi-árido norterio-grandense**. Natal: UFRN, 1997. (Tese de Doutorado)

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição e DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. Fund. Guimarães Duque. Coleção Mossoroense, Série C, vol. 1376, set. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREINET, Célestin. **Educação pelo Trabalho**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: saberes necessários à prática docente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. *In: Educação e movimentos sociais*. Novos olhares. JEZINE, Edineide e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.)Campinas: Editora Alínea, 2007.

JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação e movimentos sociais**. Novos olhares. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MOSCOVICI, Serge. (1978) **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (2005), **“Princípios da Educação no MST”**, Caderno e Educação. São Paulo: Expressão Gráfica.

Projeto Pedagógico. **Pedagogia da Terra. Licenciatura em Pedagogia**. Formação de professores em áreas de assentamentos rurais do Nordeste. Agosto, 2002.

RAMALHO, Betânea Leite; NUÑEZ, Isauro B; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
SÁ, Celso P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.