

Da análise de similitude ao grupo focal: estratégias para estudos na abordagem estrutural das representações sociais

From similitude analysis to focal group: strategies for studies in the structural approach to social representations

Sueli Pereira Donato

Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário Internacional (UNINTER)

sueli.donato@gmail.com

Romilda Teodora Ens

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

romilda@bruc.com.br

Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto

Doutoranda em Educação pela PUCPR

elizabethfavoreto@hotmail.com

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina (PR)

elsapessoapullin@gmail.com

Resumo

Este artigo toma como objeto de estudo a fecundidade da técnica de grupo focal como estratégia metodológica complementar às análises prototípica e de similitude nas investigações em representações sociais (RS), com aporte teórico-metodológico da teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric. A vertente estrutural das RS exige mais de uma estratégia metodológica para elucidar as informações que envolvem o objeto de uma representação, pois não privilegia um único procedimento ou instrumento específico de pesquisa. A partir dos resultados obtidos nesta investigação, articulamos as bases teóricas e metodológicas que respaldaram este trabalho. Temos como objetivo demonstrar as etapas percorridas no desenvolvimento de uma pesquisa em representações sociais de estudantes no último ano do curso de Pedagogia acerca da profissionalidade docente, pautada na abordagem estrutural. Os resultados das análises prototípica e de similitude foram reexaminados a partir dos relatos dos sujeitos como participantes do grupo focal. Se a análise de similitude apresenta a relação e o grau de conectividade entre os elementos da estrutura da representação social e pode ser ilustrada por um grafo (árvore máxima), as sessões de grupos focais possibilitam interpretar, compreender e refletir sobre os sentidos da configuração e da relação dos elementos evidenciados nessas análises. A interação entre os participantes e pesquisador, nas sessões dos grupos focais, revelou a importância da articulação metodológica dessas estratégias para os estudos que buscam compreender as representações sociais apreendidas da realidade social investigada.

Palavras-chave: Representações Sociais. Estratégias Metodológicas. Abordagem Estrutural.

Abstract

The focus of this article lies on the fecundity of the focal group technique as a complementary methodological strategy to the prototypical and similitude analyzes for investigations in social representations (SR), based on the theoretical-methodological contribution of the central nucleus theory of Jean-Claude Abric. The structural aspect of RS requires more than one methodological strategy to elucidate the information that involves the object of a representation, since it does not privilege a single specific research procedure or instrument. According to the results obtained in this research, we articulate the theoretical and methodological bases that supported this work. Our aim is to demonstrate the development steps taken in a social representations research, based on the structural approach, among students attending the last year of the Pedagogy course about teacher professionalism. The results of the prototypical and similarity analyzes were reexamined from the subjects' reports as focal group participants. If the similarity analysis presents the relation and the degree of connectivity between the elements in the structure of social representation and can be illustrated by a graph (maximum similitude tree), the focal group sessions make it possible to interpret, understand and reflect upon the meanings arisen on the configuration and the elements' relation in these analyzes. The interaction between the participants and the researcher, during the focal group sessions, revealed the importance of a methodological articulation of these strategies for studies that seek to understand the social representations that can be seized on a social reality investigated.

Keywords: Social representations. Methodological Strategies. Structural Approach.

I ntrodução

O aporte da teoria das representações sociais é uma das possibilidades de restabelecer a importância do conhecimento do senso comum, do saber popular, do conhecimento que emerge das relações no cotidiano, enraizadas e fortalecidas pelos significados sociais dos grupos de pertença dos sujeitos. Parte desse conhecimento constitui o que Moscovici (1978) definiu como representações sociais (RS), as quais “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). Quanto a sua relevância para a pesquisa educacional, como nos alerta Alves-Mazzotti (2008, p. 20), esse suporte teórico adquire impacto, visto que quem pesquisa “[...] precisa adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”.

Admitindo que as representações sociais “[...] se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191) e que as práticas sociais são um dos substratos que sustentam a constituição, manutenção e funcionamento de uma representação social, tomamos como ponto de partida uma perspectiva plurimetodológica para análise e apreensão do fenômeno investigado pela qual se busca atingir os objetivos propostos no presente estudo, tendo por referência a abordagem das representações sociais de Moscovici (1961, 2012)

Essa perspectiva defende o uso de mais de uma técnica para elucidar as informações que constituem o objeto de uma representação, ou seja, não se restringe ou privilegia um único procedimento, técnica e/ou instrumento específico de pesquisa, mas abarca a convicção de que por diferentes caminhos o pesquisador melhor apreenda o objeto que eleger para investigar.

Definimos como eixo epistemológico para compreensão do objeto de estudo deste trabalho no campo das RS (profissionalidade docente), a abordagem estrutural da TNC – Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric (2001), a qual é uma vertente complementar à teoria moscovicianiana, uma entre vários de seus desmembramentos complementares.

A TNC, como referência básica de estudo, possibilita analisar o conteúdo e a organização interna dos conteúdos das representações sociais, no caso deste trabalho a de profissionalidade docente daqueles que se situam na primeira etapa dessa profissão. A opção nesse estudo foi a perspectiva da abordagem estrutural, com um olhar metodológico, buscar conhecer quais as disposições de profissionalidade estão sendo (ou não), negligenciadas nessa etapa de profissionalização docente e, que por consequência possam minimizar ou empobrecer o exercício da docência.

Para o desenvolvimento de quaisquer pesquisas faz-se necessário delimitar os caminhos seguidos para a investigação em questão, pois como explica Ens (2006, p.10) “a metodologia da pesquisa busca especificar o como fazer, ou seja, como [...] construir] os dados necessários para explicar o problema proposto”.

Dentre os demais fundamentos desse encaminhamento plurimetodológico de pesquisa salienta-se a posição dos dados empíricos, tendo por apoio as perspectivas de Abric (2000, 2001); Jodelet (2001); Moscovici (1978, 2001, 2011) e Sá (1998), no âmbito da Teoria das Representações Sociais.

Indicados os aportes teóricos básicos da investigação e, por compreendermos que “a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação que escolhermos estudar” (SÁ, 1998, p.79), partimos de uma concepção hermenêutica de método, cujos pressupostos epistemológicos e ontológicos buscam interpretar o fenômeno das RS em seu contexto mais amplo, na busca de compreendê-lo em um de seus fatores originários, qual seja o da interação do sujeito com um objeto de produção do conhecimento social compartilhado, tendo em vista que as RS são “[...] fenômenos cognitivos, que envolvem pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcadas ou transmitidas pela comunicação social que a elas estão ligadas” (JODELET, 2001, p.22).

Com esse olhar, buscamos demonstrar a possibilidade de articulação entre análise prototípica, análise de similitude e a técnica de grupo focal na viabilização do aprofundamento do estudo das RS, em uma abordagem estrutural. Considerando o que dizem Camargo, Wachelke e Aguiar (2007, p.184), apoiados em Bauer e Gaskell (2002), com relação à relevância de aspectos metodológicos para “o delineamento do método, técnicas de coleta e de análise de dados”, para pesquisas no campo das ciências sociais,

o uso de diferentes estratégias metodológicas apresenta contributos para a compreensão das representações.

No encaminhamento dessas reflexões, delineamos a tessitura de um processo metodológico na perspectiva da abordagem estrutural das RS, descrevendo inicialmente o campo e os participantes da pesquisa, procedimentos, instrumentos e técnicas usadas para geração dos dados, bem como os processos de análise. Para essa perspectiva, foi selecionada a Técnica de Associação Livre de Palavras que, pelo registro da evocação de palavras, produz dados que possibilitam em sua sistematização evidenciar a organização do conteúdo e estrutura das representações sociais com o auxílio do *software* EVOC. Esse é um caminho, que Alves-Mazzoti (2007, p. 299-300) reconhece como possível para identificar

[...] os possíveis elementos do núcleo central por meio da frequência (F) com que a palavra foi enunciada pelos sujeitos e da ordem média de evocação (OME), calculada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos sujeitos e dividindo-se o somatório dos valores obtidos pela frequência total de evocação. A combinação desses dois critérios permite que se distribua os resultados em dois eixos ortogonais formando quatro quadrantes.

Nessa organização dos dados Wachelke e Wolter (2011, p. 522) indicam que “não há uma equivalência imediata entre núcleo central e a zona da análise prototípica, essa fornece apenas hipótese de centralidade e, que necessita de verificação por meio de outras técnicas”, como recomenda Abric (2001):

Desse entendimento que a análise do provável núcleo central não pode ficar restrita à análise prototípica, Abric (2001, p. 31) adverte: “Esse acercamento plurimetodológico fornece, assim, resultados convergentes que podem confirmar a existência do núcleo a partir do ponto de vista de uma validação da nossa hipótese”, é que optamos pela Análise de Similitude das evocações (OME) como estratégia complementar à análise prototípica para confirmar o provável núcleo central das representações sobre “profissionalidade” .

Para confirmação da centralidade do provável núcleo central das RS e informação do grau de conexão entre os elementos do sistema central (SC) e periférico (SP), a escolha da análise de similitude tornou-se fundamental para a compreensão dos agrupamentos e conexões entre os elementos identificados, indicando conforme, Alves-Mazzotti(2007, p.299), que “a organização dos elementos da representação, nos ajuda a compreender os sentidos dos termos”.

Com o *software* EVOC é ainda possível mensurar as distâncias associativas entre elementos de uma representação, pois como nos diz Menin (2007, p. 126) dentre os

métodos que “se sobressaíram para a identificação do status dos elementos de uma representação” nas investigações da escola de Aix, está o de Análise de Similitude de Flament (1981). É nesse sentido que Alves-Mazzotti (2007, p. 583-584) esclarece que Turra (1998) “[...] para completar a análise da estrutura, buscou [...] identificar a organização dos diversos elementos da representação utilizando [...] a análise de similitude dos termos coletados no teste de evocação”. Essa técnica esclarece Alves-Mazzotti (2007, p. 584) por ser “[...] baseada na teoria de grafos, permite verificar o grau de conexidade entre os elementos do núcleo central e os demais por meio do exame da árvore máxima”.

Como uma das etapas complementares no processo investigativo, foi determinante a escolha da técnica de grupo focal como etapa complementar à análise de similitude. A condução flexível durante as sessões com os participantes de cada grupo, possibilitou tecer uma rede de significados a partir da análise subjetiva das justificativas dos elementos estruturais e de suas conexidades na representação social dos estudantes de Pedagogia sobre profissionalidade docente.

A tessitura do encaminhamento metodológico na perspectiva da abordagem estrutural das RS: um olhar plurimetodológico

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), ao ser tomada como aporte teórico de uma investigação, valoriza o senso comum das comunicações pessoais (sujeito) e grupais (social) visto que, sob o olhar epistemológico dessa teoria, a representação social — “é uma forma de expressão criativa dos sujeitos, situada numa interface do psicológico e do social” (ARRUDA, 2014, p. 121). Por conseguinte, um olhar psicossocial é impriscindível para a realização de sua investigação. Esta posição não pode ser tomada apenas como metodológica, pois as RS “[...] se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191).

Desse entendimento e partindo da compreensão que “a metodologia da pesquisa busca especificar o como fazer, ou seja, como coletar os dados necessários para explicar o problema proposto” (ENS, 2006, p. 10) para além da obtenção, a análise de dados, com a utilização de diversas estratégias metodológicas pertinentes ao estudo das RS, sob uma abordagem estrutural, delineou os caminhos necessários para a investigação e a demonstração a que aludimos.

Se é possível afirmar que a investigação de práticas sociais referendada pela TRS não privilegia nenhum procedimento, técnica e/ou instrumento específico de pesquisa para coleta de dados, isso não significa dizer, que “todos os métodos servem para a pesquisa das RS independente de seu enquadramento teórico-conceitual”, pois “[...] as chamadas teorias complementares – resultam em opções preferenciais por diferentes métodos” (SÁ, 2002, p.80), e por si se constituem em diferentes possibilidades de apreensão do objeto.

No entanto, o percurso metodológico está ancorado na necessidade do rigor do pesquisador para alcançar o objetivo da pesquisa para responder ao problema proposto. Nesse ponto, é preciso ser coerente com a abordagem das RS adotada que, neste estudo, se propôs a analisar e apreender as RS de uma prática social a partir da Teoria do Núcleo Central (TNC) - respaldada na abordagem estrutural de Abric (2001, p. 31), a qual requer uma abordagem plurimetodológica, como descreve o autor: “El acercamiento plurimetodológico proporciona pues resultados convergentes que permiten confirmar la existencia de ese núcleo central”.

Dentre as possibilidades metodológicas para confirmação da centralidade dos elementos representacionais identificados pela análise protípica, propomos nesse estudo a análise de similitude, técnica desenvolvida e utilizada por Flament em 1962 como “a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação” (SÁ, 2002, p. 126).

Moliner (1996, p.7), dentre os pesquisadores da TNC, sugere que os elementos centrais exercem funções geradora e organizadora na representação social e, portanto, estão relacionados diretamente “com grande número de cognições relativas ao objeto de representação”. Dessa forma, a partir de uma perspectiva quantitativa, esses “[...] elementos centrais se distinguiriam, portanto, dos outros, por uma maior conexão e, portanto, uma maior evidência” (MOLINER, 1996, p.07).

No entanto, Moliner declara que nos estudos realizados por Abric, em 1989, a perspectiva apenas quantitativa de conexão não alcançava os resultados esperados, por serem “[...] insuficientes para afirmar a centralidade de um elemento de representação”, haja visto que o fato da cognição estar fortemente associada a outros não determina sua centralidade, apenas reforça sua posição privilegiada junto ao objeto de representação e não a razão de sua centralidade (MOLINER, 1996, p.08).

Para a verificação da similitude entre os elementos representacionais gerados pela análise prototípica utilizamos o procedimento alternativo e original desenvolvido por Pecora e Sá (2008; 2009), que propõe a utilização do cálculo dos índices de similitude com base

nas co-ocorrências espontâneas ou pares e palavras caracterizados pela “[...] relação binária estabelecida entre o conjunto de evocações ditadas pelos sujeitos” (PECORA; SÁ, 2009, p.1). Esses resultados podem ser visualizados em grafos, como o da “árvore máxima”.

No decorrer do processo de análise da árvore máxima dessa pesquisa, observamos a necessidade de retornarmos ao campo para buscarmos uma explicação mais detalhada e significativa por parte dos próprios participantes da pesquisa, com o objetivo de propiciar uma discussão mais aprofundada acerca do objeto de estudo em questão, ou seja, ir além da conexidade quantitativa oriunda da análise de similitude buscando desvendar e compreender, num ambiente de interação entre os participantes para produzir dados e *insights*.

No caso desta pesquisa, isso ocorreu por meio da **técnica de grupo focal**, a qual se constituiu na **última etapa desta pesquisa empírica**. Essa técnica, conforme Gatti (2005, p.11), permite:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Esse posicionamento encontra guarida nas palavras de Spink (1995, p. 128) quando afirma que: “a realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno”, bem como, pela própria abertura que a Teoria das Representações Sociais proporciona nas aproximações com a realidade. Além disso, cabe reforçarmos, como explica Munhoz (2010, p.173), apoiada nos estudos de Sá (1998) e Banches (2003), que “o grupo focal é entre as técnicas de pesquisas qualitativas de [...] produção] de dados a que mais se aproxima das conversações espontâneas nas quais as representações sociais são construídas e veiculadas”.

Nessa perspectiva, a pesquisa fez uso dos dados construídos a partir das discussões ocorridas durante o grupo focal para sustentar a interpretação e compreensão da configuração da árvore máxima. Ao solicitar que os participantes explicassem a conexão entre os elementos na árvore, foram tomados como motor de discussão para apreensão dos elementos de profissionalidade na tessitura das dimensões de profissionalidade

docente presente nas representações sociais dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia para atuar na escola básica.

Campo empírico e os participantes da pesquisa

O campo empírico original (DONATO, 2017) estendeu-se a três instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública e privada, de pequeno e grande porte, do Município de Curitiba/PR, por ofertarem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. O objetivo dessa pesquisa não foi tecer um estudo comparativo entre essas IES, mas o de trazer à tona possíveis diferenças nas análises pertinentes aos elementos de profissionalidade presente nas representações sociais dos sujeitos pesquisados, com o intuito maior de contribuir para a formação de professores, em especial de cursos de Pedagogia e, dessa forma, para o âmbito das políticas de formação de professores. Para a demonstração a que nos propusemos, recortamos os dados a uma IES (IES-A).

A escolha e seleção dos participantes está intimamente relacionada à natureza e função dos objetivos propostos, ou seja, identificar e analisar os elementos de profissionalidade docente para o exercício da docência na educação básica, presentes nas representações sociais de estudantes concluintes do curso de Pedagogia de IES do município de Curitiba/PR.

Os dados empíricos recortados para a demonstração enunciada para este trabalho foram os recolhidos junto a 53 estudantes formandos do curso de Pedagogia na modalidade presencial.

A produção dos dados ocorreu no *locus* da respectiva IES dos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (2015). A aplicação dos procedimentos de pesquisa foi autorizada pelo coordenador do curso de Pedagogia da respectiva instituição que, após prévio contato, indicou prontamente o professor para contatarmos e apresentarmos a pesquisa. Mediante o aceite do professor e combinado o melhor horário, a geração dos dados foi conduzida em agosto/2016 e finalizada em novembro.

Procedimentos, instrumentos e técnicas para produção dos dados e o processo de análise

Visando atender ao objetivo a que nos propusemos atingir, definimos as etapas da pesquisa, conforme as três diferentes condições de coleta e análise de dados

complementares referendadas em Abric (2001), cuja organização e sistematização demonstrada na figura 1 apresenta o percurso plurimetodológico para a condução da pesquisa empírica.

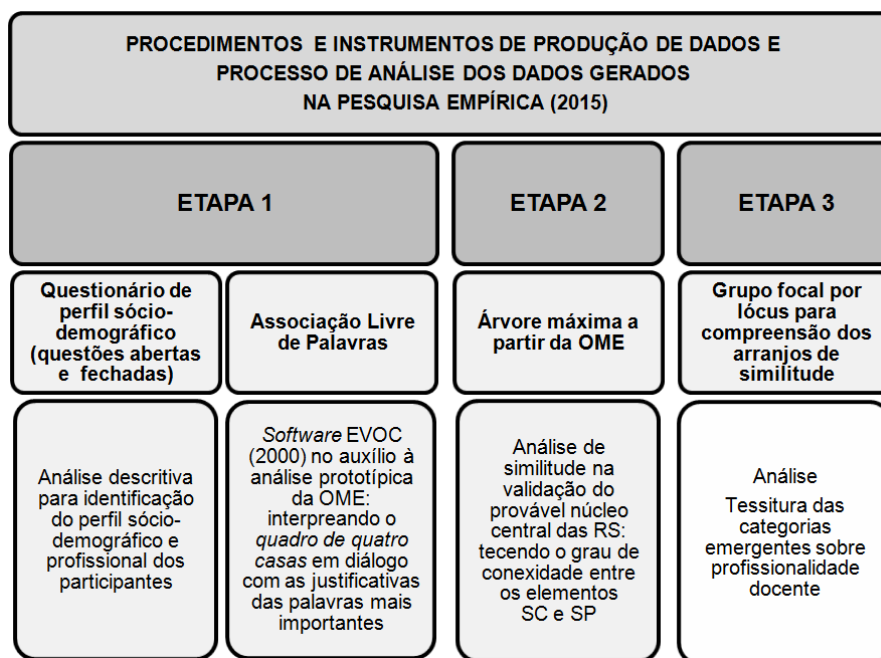


Figura 1: Organização do movimento da investigação: procedimentos e instrumentos para coleta dos dados e o processo de análise.

Fonte: adaptado de Donato (2017, p. 48).

Os procedimentos de pesquisa utilizados para coleta de dados consistiram na aplicação da Associação Livre de Palavras, por conseguinte um método associativo (ABRIC 2001), seguida pela de um questionário sócio-demográfico com perguntas abertas e fechadas e pela realização de grupo focal com os sujeitos em sessão única no *locus* de seu curso.

A análise dos dados decorrentes das palavras evocadas à expressão indutora “Características do professor para escola de educação básica” com os dados da Associação Livre de Palavras, ocorreu em duas etapas: a primeira, da análise prototípica, a qual possibilita uma análise lexicográfica, das evocações pela respectiva frequência e ordem de emissão no grupo de sujeitos. Essas evocações foram submetidas ao *software Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Evocations* – EVOC – Versão 2000 *software EVOC* (VERGÈS, 2002), que em um de seus programas (*RANGFRQ*¹) gera um *quadro de quatro casas*, informando o conteúdo e a organização das RS. A segunda etapa se deu pela análise de similitude, como proposta por Claude Flament (1981), isto é, efetuada sob o resultado da análise prototípica (1ª etapa) para averiguar o grau de

conexidade entre os elementos do sistema central (SC) e periférico (SP) da representação social.

O grupo focal constituiu a última etapa de coleta e teve por objetivo esclarecer junto aos participantes os sentidos da árvore máxima resultante da análise de similitude, para confirmar a centralidade dos elementos das representações sociais.

Cumpramos ressaltarmos que a pluralidade de procedimentos metodológicos adotada nesta investigação, respalda-se nas orientações de Abric (2001, p. 71), um dos discípulos de Moscovici (1961), quando explica:

[...] A análise de uma representação social como nós definimos - conjunto de informações, opiniões, atitudes, crenças, organizados em torno de um significado central precisa, como já dissemos antes, que se conheçam seus três componentes essenciais: conteúdo, sua estrutura interna e o seu núcleo. Nenhuma técnica, até agora, permite recolher conjuntamente os três elementos, o que significa claramente que o uso de uma única técnica não é relevante para o estudo de uma representação, e que qualquer estudo de representação precisa necessariamente ser efetivado em uma **abordagem plurimetodológica**, articulada em três fases. (Grifo nosso).

Não obstante, uma representação social possa se apresentar por diferentes “modos” e “meios”², podendo ser buscada nas práticas da vida cotidiana, nas cognições individuais, jornais, revistas, etc. (GUARESCHI, 2000), salientamos que em nossa pesquisa, o modo como buscamos as RS foi pelas cognições individuais, por meio da Associação Livre de Palavras e nos textos escritos (transcrições das respostas escritas e orais dos participantes).

Esclarecido o contexto da situação de geração dos dados e os procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados, passaremos a descrever cada etapa desse percurso metodológico.

Da Associação Livre de Palavras ao software EVOC no auxílio à análise prototípica

Para a análise prototípica faz-se necessária a utilização da Associação Livre de Palavras para identificar a distribuição estatística das palavras evocadas pelos participantes acerca de um indutor. Abric (2001) destaca ser a Associação Livre de Palavras apropriada para obtenção rápida dos campos semânticos do conteúdo das representações sociais de um grupo social. Tendo por origem os fundamentos de testes projetivos comumente usados na área da Psicologia Clínica, a Associação Livre de Palavras permite localizar as “zonas

de bloqueamento e recalçamento de uma pessoa” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 574), podendo ser utilizada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas.

Essa técnica também é considerada por Abric (1994d, *apud* SÁ, 2002, p. 115) como "uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação", o que não implica que outras técnicas não possam ser utilizadas para analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais, sob a perspectiva da TNC. Porém, o autor aponta algumas vantagens, pois “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”, visto que

[...] o caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado (ABRIC, 1994d, *apud* SÁ, 2002, p. 115-16).

Oliveira *et al.* (2005) destacam que os estudiosos que fazem uso desta técnica de geração de dados em suas pesquisas são duplamente motivados: por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea e pela rapidez na obtenção do conteúdo semântico das RS de forma ágil e objetiva, o que exige concentração por parte do respondente. Apoiada em Ferreira (1975), Oliveira *et al.* (2005, p. 574) destaca que “a palavra “evocação” tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção mental significa o “ato de evocar” – trazer à lembrança, à imaginação algo que está presente na imaginação dos indivíduos.

Trata-se pois de uma técnica que permite aos participantes passarem por três etapas cognitivas: evocações de forma espontânea; hierarquização das evocações conforme o grau de importância que atribuem a cada uma e justificação da escolha da palavra com maior grau de importância para eles. Abric (2001, p. 64) defende, enfim, que:

[...] a demonstração do núcleo central da representação parece mais facilmente realizável por um conjunto de técnicas cujo uso é recente, fundada todos no mesmo princípio: Pedir à mesma pessoa que efetue um trabalho cognitivo de análise, comparação e classificação de sua própria produção. Este princípio metodológico permite reduzir em certa medida por parte do investigador a interpretação e elaboração do significado dos dados e tornar a análise mais fácil e pertinente dos resultados.

Ao término da 1ª etapa de pesquisa empírica, procedemos ao tratamento e análise dos dados gerados, apoiadas nos estudos de pesquisadores como Oliveira *et al* (2005), Wachelke e Wolter (2011, p. 521), que salientam a análise prototípica ou o *quadro de quatro casas*³, desenvolvida por Pierre Vergés (1992), como “uma das técnicas mais difundidas

para caracterizar a organização estrutural de uma representação social” ((WALCHELKE; WOLTER, 2011, p. 521), a partir de evocações livre de palavras. Em outros termos, esses autores indicam que essa é uma técnica que se aplica às respostas de evocação fornecidas a um estímulo indutor designado pelo pesquisador, geralmente o termo que se refere ao objeto da representação social e possibilita a distribuição dos dados coletados em um *quadro de quatro casas*.

A análise prototípica, processada pelo *software* EVOC – “*Ensemble de programmes permerrant l’ analyses des evocations*”, desenvolvido em 2000 por Vèrges, tem sido muito utilizado por ser um *software* valioso para a organização dos dados no quadro de quatro casas (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 581).

Essa sistematização estabeleceu um quadro de quatro casas (TABELA 1) gerado a partir das palavras evocadas por 53 estudantes de Pedagogia, com a idade entre 18 e 44 anos, sendo um do sexo masculino. Destes, 16 possuem Magistério no Ensino Médio e os demais Ensino Médio. A escolaridade dos pais (mãe e pai) é considerada favorável à formação em nível superior, pois 48 possuem Ensino Médio completo, 25 Educação Superior e destes 4 Pós-Graduação, sendo 3 *Latu Senso* e um *Stricto Senso*. No entanto, apenas 10 estudantes ainda não trabalham.

A combinação entre a ordem média natural das evocações e frequência das palavras evocadas torna possível o “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência” (SÁ, 2002, p. 117). Alves-Mazzotti e Maia (2012, p.75) explicam, como segue, o cálculo dessas frequências e da ordem média:

A frequência (*f*) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (*fM*) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522), “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica”, permitindo a visualização dos elementos pertencentes ao SC e ao SP da representação.

Esse *software* (EVOC) é constituído por 16 subprogramas que executam funções diferentes e “realiza cálculos estatísticos e a construção de matrizes de co-ocorrências, que servem de base para dois tipos de análises: a construção do *quadro de quatro casas*

(*análise prototípica*), e a análise de similitude” (VÉRGES, 2002 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 583). Portanto, trata-se de um *software* que realiza apenas tratamento estatístico dos dados, cabendo ao pesquisador interpretá-los à luz da teoria que, nesta pesquisa, centra-se na Teoria do Núcleo Central de Abric (1994, p. 10), até porque, se negligenciarmos o conteúdo das RS que buscamos conhecer nessa vertente, seremos impelidos para um vazio científico.

A análise interpretativa dos dados sistematizados pelo *software* EVOC distribuídos no *quatro de quatro* casas, que apresenta a classificação e distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e sistema periférico, permite identificar o conteúdo e a organização da representação social pertinente ao termo indutor pesquisado (OLIVEIRA *et al.* 2005), não será apresentada nesse texto por centrarmos a discussão acerca do percurso metodológico.

Entretanto, salientamos com base nos estudos Wachelke e Wolter (2011), apoiados em Sá (2002); Abric (2003); Flament e Rouquette (2003), que não há uma equivalência imediata entre o núcleo central e os prováveis elementos do núcleo central na análise prototípica, pois esta fornece apenas hipóteses de centralidade da representação. Portanto, a análise de similitude foi adotada nesta investigação como procedimento adicional para obter resultados mais conclusivos na confirmação dos prováveis elementos do núcleo central obtidos pela análise prototípica referente à representação dos sujeitos pesquisados em relação ao objeto de objeto, e apresentada no próximo item.

O procedimento seguinte, o da construção da “árvore máxima” permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens” (MOLINER, 1994 *apud* SÁ, 2002, p.128). Pois, a árvore máxima é “[...] um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do corpus e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens (MOLINER, 1994).

Análise de similitude na confirmação da centralidade do provável núcleo central das RS: o grau de conexidade entre os elementos SC e SP

A análise de similitude proposta por Flament (1970), segundo Sá (2002, p. 123), possibilita “[...] a detecção do grau de conexidade dos diversos elementos de uma representação”, além de prover “um nível de explicitação tanto do conteúdo quanto da estrutura da representação, confirmando ou questionando a hipótese da centralidade resultante da construção do quadro de quatro casas” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 586-587), constituindo-se, portanto, em um procedimento importante para análise na perspectiva da abordagem estrutural das RS.

A análise de similitude também é recomendada por Pécora (2008) para a confirmação da centralidade dos elementos do *quadro de quatro casas*, visto que o respectivo grau de ocorrência entre os elementos do sistema central e periférico, oportuniza eixos de análise sem os quais o pesquisador precisaria retornar ao campo.

Esse tipo de análise consiste numa outra forma de classificar os termos de uma produção discursiva baseando-se em coeficiente de semelhança, que permite detectar o grau de conexão dos diversos elementos estruturais da representação identificados na análise prototípica, agora apresentados pela árvore máxima, a qual expressa a força de ligação entre todos os elementos, no que evidencia visualmente as relações mais fortes de similaridade entre pares de elementos.

Para a construção da árvore máxima, alguns procedimentos são necessários, como retornar ao *corpus* da distribuição e organização das evocações resultantes do processamento do *Rangfrq* do EVOC expressas no *quadro de quatro casas*, no caso dos participantes da IES. Partindo desses *corpus*, o passo seguinte foi construir uma tabela, na qual a primeira coluna da esquerda e a primeira linha da parte superior foram preenchidas com os elementos contidos no *quadro de quadro*, resultante da análise prototípica das respostas dos participantes.

Para analisar as respostas registradas pelos participantes, no caso da IES-A (53), inicialmente essas foram lematizadas, conforme sugestão de Wachelke e Wolter (2011). e reduzidas ao mesmo radical para examiná-las no programa *Randfrq* do EVOC. Os parâmetros de corte foram: frequência 6 e 2,7 para a ordem média (OM). Das 265 palavras registradas por esses participantes, como resposta ao indutor proposto, 26 das lematizadas integraram o *quadro de quatro casas*. A estrutura e organização da distribuição desses elementos colhidos junto a esses participantes pode ser verificada no quadro 1.

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
Elementos	f ≥ 6	OM <2,7	Elementos	f ≥ 6	OM ≥2,7
Competente	12	1,667	Criatividade	9	2,778
conhecimento	6	2,167	mediador	8	2,875
comprometido	9	2,222	preparo	7	2,875
dinâmico	10	2,600	responsabilidade	10	3,000
atualizado	6	2,500	pesquisador	13	3,231
			inovador	9	3,333
			dedicação	6	3,333
ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
Elementos	f <6	OM <2,7	Elementos	f <6	OM ≥2,7
Formação	3	1,667	Estudioso	5	3,000
organização	4	2,250	afetivo	3	3,333
determinado	4	2,250	questionador	5	3,400
educador	3	2,667	atento	4	3,500
			ético	3	3,667
			amor	3	4,000
			flexível	3	4,000
			profissional	3	4,000
			formação continuada	3	4,667

Quadro 1: Elementos da RS das características do professor para escola de educação básica dos estudantes da IES –“A” (N=53)

Obs: As OMEs foram colocadas em ordem crescente por quadrante.

Fonte: adaptado de Donato (2017, p. 142) pelas autoras.

Na sequência, para calcular o índice de co-ocorrência entre os elementos do quadro de *quatro casas* dessa representação social, isto é, para a análise de similitude e construção respectiva do grafo da árvore máxima, foi usado o programa AIDECAT do EVOC. De posse da força das relações entre os elementos (AIDECAT) foi verificado na planilha EXCEL dos dados por participante os que pelo menos haviam emitido duas das palavras do *quadro de quatro casas*. Para calcular o índice de similitude entre os elementos foi dividido o número de cada uma das co-ocorrências já identificadas pelo AIDECAT pelo número de participantes, conforme proposto por Pécora (2011)

Nesse ponto, cabe lembrar que para a realização desse cálculo “o número de sujeitos considerados são aqueles que, ao menos, evocaram duas das palavras que apareceram no *quadro de quatro casas*, visto que uma relação de conexidade somente pode existir entre um e outro termo” (PECORA, 2011, slide 35).

O próximo passo consistiu no preenchimento de uma tabela correspondente ao *corpus* selecionado preenchida na 1.ª linha horizontal e na 1.ª coluna com as palavras que estruturaram o *quadro de quatro casas*. A célula de intercessão de cruzamento de cada uma dessas palavras é preenchida com o valor da co-ocorrência obtido para o grupo. A

partir dessa tabela iniciou-se a construção da árvore máxima, grafo esse iniciado com os elementos que demonstraram maior co-ocorrência, e logo após pelos que apresentaram relações de conexidade decrescentes, de modo a formar blocos que contêm elementos de maior co-ocorrência, com ramificações dos elementos de menor co-ocorrência, mas sem fechar o círculo (PÉGORA, 2011).

Salientamos que para interpretação da árvore máxima é necessário considerar “a hierarquia dos valores das ligações entre os termos, os subconjuntos das categorias de ligações, a relação de “vizinhança” e a conotação assumida por cada termo, em função dos outros que a ele se ligam” (OLIVEIRA *et. al.*, 2005, p. 586).

A figura 2 expressa as conexidades verificadas entre os elementos que compuseram o quadro de quatro casas dos participantes da IES-A.

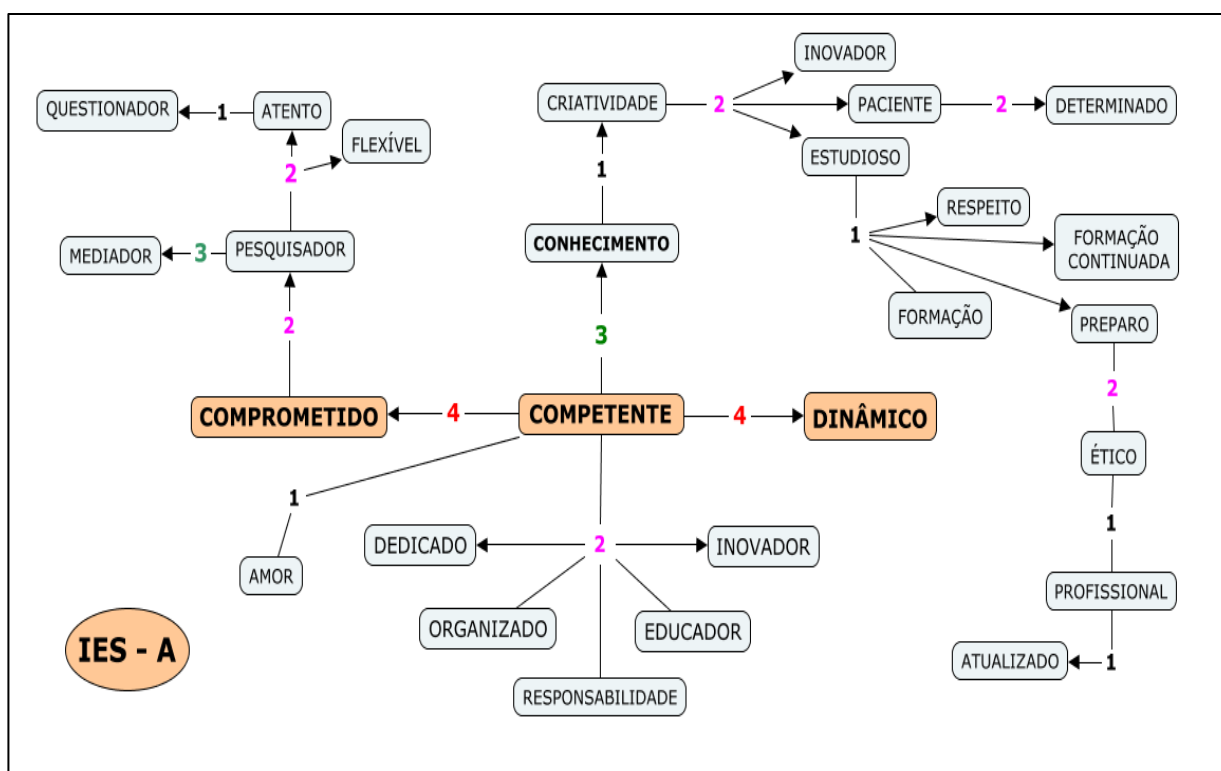


Figura 2: Árvore máxima e seus blocos de conexões (IES – A)
 Fonte: Donato (2016, p. 168).

O grafo revela a centralidade de três blocos distintos “**comprometido**”, “**competente**” e “**dinâmico**”, os quais de modo diferente mantêm conexidade com outros elementos. Se a força de relação entre elementos desses blocos é igual (.0,4), distinta é a relação que mantém com os demais. Por exemplo, “competente” conecta-se com “conhecimento” (0,3), “comprometido” com “pesquisador” (0,2) e este, com força de 0,2, com “flexível” e “atento”. Por sua vez, Ser “competente” exige dedicação, organização

responsabilidade, inovação e que o professor aja “educador” . Com força menor (0,1), constatam-se as relações entre “competente” e “criatividade“, bem como entre “amor” e “competente”.

Ser ou estar “comprometido” mantém relação direta com o elemento “pesquisador” (força .02) e este com “atento” e “flexível” com forças idênticas (0,2). No entanto, conforme figura 2, “competente” parece ser o elemento que centra as maiores relações da RS.

No quadro de quatro casas (QUADRO 1) “competente” foi o elemento mais frequente e com menor ordem média ($f=12$, $OM=1,667$), seguido de “comprometido” ($f=9$, $OM=2,222$) e “dinâmico” ($f=10$, $OM=2,600$), os quais junto com “atualizado” e “competente” situaram-se no 1º quadrante (provável núcleo central) da RS dos participantes da IES-A.

A apresentação e discussão da “árvore máxima” correspondente ao *corpus* de análise desta pesquisa, mesmo não sendo o objeto de discussão deste artigo, ressalta-se que [...] apesar de comungarmos com o posicionamento de Nóvoa (2009, p. 31) quanto a que “as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”, concluímos nessa investigação, que a preponderância da centralidade das RS investigadas se concentrou na disposição “tato pedagógico”, o que de certa forma se sobrepõe à disposição “conhecimento” para a constituição da profissionalidade docente, principalmente, pela forte ligação constatada entre “comprometimento”, “competente”, “dinâmico”, reforçando a ideia de que o professor competente precisa ser comprometido, responsável e dinâmico, como se ele fosse o único ator responsável por essa tarefa (DONATO, 2017, p.196).

Para aprofundar a interpretação e compreensão da distribuição e organização dos elementos na árvore máxima resultante dessa 2ª etapa, houve a necessidade de retornar ao campo para buscar uma explicação mais precisa e significativa dessas relações por parte dos próprios sujeitos da pesquisa. Explicação essa assente em seus relatos no âmbito de uma discussão mais aprofundada acerca do objeto de estudo em questão para desse modo ir além dos resultados da conexidade quantitativa obtida na análise de similitude e assim desvendar e compreender em uma condição de interação entre e com os participantes, que possibilita ao pesquisador colher eventualmente outros dados e *insights* importantes para as suas interpretações..

Esse procedimento está respaldado em orientações de Abric (2001, p.72), quando o apresenta como última etapa, dentre as três etapas que sugeriu para coleta e análise das RS, nomeadamente quando se debruça sobre o tema “El análisis de la argumentación”. Em suas palavras:

Falta para completar a análise, [...] saber e argumentar como esses distintos constituintes [... da estrutura da representação] se integram. Só após uma série de tratamentos analíticos, ele poderá fornecer um argumento mais sintético que possibilite conhecer o funcionamento contextualizado da representação que permita integrar os elementos situacionais vividos (contexto do estudo), as atitudes e os valores que sustentam a produção dos sujeitos, as referências individuais ou coletivas. Fase essencial do trabalho que permitirá restituir a representação revelada em seu contexto e captar os laços entre essa representação e o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram. O regresso a esta [... situação] requer a reutilização de uma técnica de entrevista que permita explicar o conteúdo e as relações destacadas nas fases prévias, e entender a representação em suas dimensões individual e coletiva (ABRIC, 2001, p.72).

Partindo dessa orientação do autor, fizemos a opção pela técnica do grupo focal, como última etapa ao invés da entrevista, por compreendermos que o grupo focal, quando “comparado à entrevista individual, ganha [...] em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, [...] menos idiossincráticos e individualizados” (GATTI, 2005, p.10). Nesse aspecto de diferenciação entre essas duas técnicas, Ens (2006, p. 43) alude, apoiada em Morgan (1997, p.12) que os grupos focais são uma forma de entrevista em grupos, mas é importante distingui-los de entrevista coletiva na qual são entrevistadas várias pessoas.

Além disso, a proposição dessa etapa final da pesquisa, atende às recomendações de Abric (2001, p.73) no que é complementar ao conjunto de procedimentos adotados, correspondendo ao que esse autor alude como um passo pelo qual o pesquisador obtém "esclarecimento da produção e da argumentação dos indivíduos sobre as escolhas que fizeram", permitindo-lhe assim confirmar a centralidade das RS.

Grupo focal para compreensão dos arranjos de similitude

O grupo focal consiste em uma técnica que empodera o pesquisador a formular teorizações a partir do campo empírico, devido à riqueza que emerge das interações entre os interlocutores dessa situação, possibilitando ao pesquisador maior compreensão acerca do objeto de estudo. Como explica Gatti (2005), esta técnica ganhou e ocupa um terreno fértil no campo da psicologia social originada de diferentes formas de trabalho com grupos nessa área, pois permite aos pesquisadores,

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por

pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Esse posicionamento encontra guarida nas palavras de Spink (1995, p. 128) quando diz: “a realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno”, na Teoria das Representações Sociais. Além disso, cabe reforçarmos, como explica Munhoz (2010, p.173), apoiada nos estudos de Sá (1998) e Banches (2003), que “o grupo focal é entre as técnicas de pesquisas qualitativas de coleta de dados que mais se aproxima das conversações espontâneas nas quais as representações sociais são construídas e veiculadas”.

Em termos de procedimentos metodológicos, cumpre ressaltarmos que a realização do grupo focal, demanda alguns “cuidados metodológicos” no desde seu planejamento, os quais são indispensáveis, segundo Gatti (2005, p.12). Dentre esses procedimentos, adotados por Donato (2017) — referendada em Gatti (2005) e Ens (2006), o de planejamento e organização roteiro que seguiu para realizar a sessão do grupo focal que conduziu no campo empírico, destacam-se desde os da composição do grupo focal; obtenção do aceite dos participantes; duração do grupo focal; local para reunir os participantes e realizar a sessão; registro das interações; clareza do papel do moderador; o desenvolvimento do grupo.

Salientamos, por fim, que pesquisas com grupos focais auxiliam o pesquisador a perceber, “perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, [...] e a compreender] ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e [...] os] modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p.11).

Nessa perspectiva, Donato (2017) utilizou os dados provenientes das discussões dos participantes ocorridas durante o grupo focal para sustentar a sua interpretação e compreensão da configuração da árvore máxima. Ao solicitar que os participantes explicassem a conexão entre os elementos na árvore (no caso figura 2), tomou como mote para discutir e apreender os elementos de profissionalidade docente para atuar na representações sociais de estudantes concluintes do curso de Pedagogia, constatando que “[...] houve uma predominância dos elementos, como “comprometimento”, “compromisso”, “responsabilidade”, “pesquisa”, “paciência”, “competente”, “competência” como características do professor para escola básica” (DONATO, 2017, p. 193).

Da análise dessas RS em articulação com as cinco disposições (conhecimento, tato pedagógico, cultural profissional, trabalho em equipe e compromisso social) que caracterizam o trabalho de um “bom professor”, apontados por Nóvoa (2009), os resultados

expressam em sua centralidade (provável núcleo central) a preponderância da disposição “tato pedagógico”, em relação à disposição “conhecimento”, bem como, a ausência de algumas disposições de profissionalidade referendados por Nóvoa (2009), dentre eles: a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social.

A preponderância da centralidade dessas RS, conforme Donato (2017), se centrou na disposição “tato pedagógico”, de certa forma, sobrepõe a importância da disposição “conhecimento” para a constituição da profissionalidade docente, principalmente pela forte ligação entre “comprometimento”, “competente”, “dinâmico”, reforçando a ideia de que o professor competente precisa ser comprometido, responsável e dinâmico, como se ele fosse o único ator responsável por essa tarefa.

Concluimos nesta investigação, que a preponderância da centralidade dessas RS se concentrar na disposição “tato pedagógico”, de certa forma, sobrepõe a importância da disposição “conhecimento” para a constituição da profissionalidade docente, principalmente pela forte ligação entre “comprometimento”, “competente”, “dinâmico”, reforçando a ideia de que o professor competente precisa ser comprometido, responsável e dinâmico, como se ele fosse o único ator responsável por essa tarefa.

Depreendemos, por conseguinte, que ser comprometido para esses sujeitos é premissa da profissão na busca pela valorização enquanto profissionais, como demonstra o relato de uma das participantes:

*pensando na palavra **comprometido**, hoje em dia os professores se sentem desvalorizados e, por causa dessa desvalorização, eles acham que não tem como fazer nada, pois não tem estrutura para realizar uma ação, não se sentem realmente agentes de transformação. E nós que estamos aqui nos formando, estamos saindo daqui mais comprometidos. Nossa experiência ainda é bem pouca, claro, mas temos esse compromisso, porque é isso que o curso de formação faz, que a gente acredite [...] eu acredito que na prática o que falta muito dos professores, é isso, pois colocam muita desculpa nas políticas públicas, na instituição, na burocracia que existe, não é que não exista, mas por causa disso ele acha que precisa ficar descompromissado, (BIANCA-IP). (Grifo nosso).*

Ser comprometido tem seu sentido centrado em ser “pesquisador”, “atento” e “flexível” (FIGURA 2), nomeadamente com os alunos, com a turma, visando fazer o melhor, como se evidencia nas falas das participantes:

*[...] esse comprometido que está aqui na árvore, é ser comprometido com a minha turma, com os meus alunos, é diferente, eu não devo bater cartão para os meus alunos, eu devo fazer o máximo que eu possa para ensinar eles, é ser comprometido com a formação da minha turma (AGATHA-IP).
Eu já trabalhei com educação básica e o comprometimento, isso é fundamental, porque você tem que ter o comprometimento com aqueles alunos, com a instituição e com os*

pais que vão te cobrar muito, mas por trás desse comprometimento, está a dedicação e a responsabilidade no que você vai estar ensinando para aquela criança (MARIA-IP).

Discursos sobre “competência” revelam claramente que

o sentido da palavra **competente** [...] hoje em dia os professores se baseiam muito nas suas habilidades que totalizam suas competências [...] e muitos saem da graduação sem essa segurança do que eles são capazes, do que eles tem competência para fazer. Então eu acredito que essa palavra **competência, competente** realmente reforça uma característica importante do professor, porque quando ele se sente competente, se sente seguro e consegue mediar os diversos tipos de conflitos na sala de aula [...] Mas quando ele não sente e não tem essa **competência**, se retrai e começa surgir um desafio para ele, que é conseguir lidar com a realidade complexa da Educação Básica (ISABELLA-IP). (Grifo nosso).

A fala de uma das participantes exemplifica a força da relação entre “competência” e “responsabilidade”, bem como entre indiretamente com “paciência”

*[...] a gente tem a **responsabilidade** sim sobre a formação do aluno, só que tem que ter a **paciência** também para engolir tudo que o sistema coloca para gente, porque esse ideal eu vou lá em sala de aula e educo o aluno, ok. Só que tem um monte de coisas que a escola impõe, um monte de coisas que o sistema impõe e você tem que passar por isso e continuar com seu ideal em educação. Considero que é esse o verdadeiro **comprometimento** do professor, dele não sair do foco principal que é a formação/educação dos alunos (AMANDA-IP). (GRIFO NOSSO).*

***Paciência** é muito importante e a questão da responsabilidade vai além da pessoa que está ali, do teu salário, é a **responsabilidade** com a sociedade mesmo, da sua responsabilidade de estar todo dia na escola no horário certo e formar cidadãos (NATI-IP). (GRIFO NOSSO).*

Esses elementos apresentaram interface com as cinco disposições de profissionalidade para o trabalho docente apresentadas por Nóvoa (2009), e tecem um diálogo com o referencial teórico adotado para responder aos objetivos propostos na pesquisa, ou seja, com as políticas de formação de professores para a educação básica. Essas análises situam a formação inicial como um processo formativo, que expressam lacunas e desarticulação no rol de elementos de profissionalidade constituídos nesta etapa de profissionalização, por consequência, minimizando a profissionalidade docente constituída nesta etapa de processo formativo para assegurar o exercício da docência na escola podendo, inclusive, agravar o processo de inserção profissional na escola, e colocar os principiantes na carreira docente, à mercê de políticas e programas de formação continuada, muitas vezes, inconsistentes.

Neste ponto, compartilhamos do posicionamento de Gatti, Barreto e André (2011, p.102) quanto a que “não basta formar professores, é preciso que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho de seu trabalho”. Aspectos, que nos remetem comungarmos com

o posicionamento de Macedo e Souza (2016, p. 22) ao defenderem uma perspectiva de formação que:

[...] considera tanto a compreensão e os saberes que o sujeito produz durante o processo – como leva em conta como os articula com questões do cotidiano, do contexto, com suas crenças, com as emoções que vem enfrentando (SOUSA, 2002) – quanto as macroestratégias produzidas ao nível do Estado, e por que não também das escolas, com o intuito de “direcionar” a constituição dessa formação.

A reflexão de Gatti, Barreto e André (2011, p.117) sobre a formação de professores no contexto das políticas educacionais, argui quanto à necessidade de uma atuação política mais consistente nesse processo, visto que:

[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descurado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania plena.

Depreendemos que é “preciso ampliar o sentido e o conceito de profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 75), faz-se relevante a formação inicial de professores, profissionalidade e escola, consistir-se em uma tríade indissociável.

Da análise de similitude ao grupo focal: uma síntese

Compreendemos que a realização do grupo focal, como realizado por Donato (2017), fundamental para captar os significados que os participantes, em um processo espontâneo de interação e socialização de opiniões, tiveram a oportunidade de construir durante a troca de ideias expostas durante a sessão de grupo realizada. O material assim obtido possibilitou refletir e aprofundar a compreensão do arranjo de similitude (árvore máxima), originado dos dados decorrente das palavras evocadas na 1ª etapa. Nesse ponto, corroboramos com Gatti (2005, p. 69) sobre a potencialidade do uso do grupo focal, em pesquisas, uma vez que essa técnica “[...] está ligada à possibilidade [...] de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador”.

Reconhecemos na pesquisa de Donato (2017), as contribuições do grupo focal para interpretação e compreensão das RS pesquisadas, tendo em vista que os estudantes encontraram na situação do grupo focal “[...] liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva” (ZIMMERMANN; MARTINS, 2008, p.12116), a qual promove uma interação espontânea entre os participantes durante a sessão, que

tem por esteio o tópico fornecido pelo pesquisador (nesse estudo, a árvore de similitude). Com essa técnica foi possível verificar que os estudantes expressassem como provável núcleo central “[...] a preponderância da disposição “tato pedagógico”, em relação à disposição “conhecimento”, bem como, a ausência de algumas disposições de profissionalidade referendadas por Nóvoa (2009), dentre elas: a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social” (DONATO, 2017, p. 193).

Conclui-se, por conseguinte, que a opção de identificar uma representação apenas por sua dimensão estrutural – quando o pesquisador se limita a realizar a análise prototípica- não evidencia as dimensões significativas de relação entre o núcleo central e a zona periférica, visto essa técnica fornecer apenas uma hipótese de centralidade dos elementos que constituem a RS. Há que recorrer a outras técnicas para aprofundar suas análises.

Como estratégia complementar à análise prototípica, a análise de similitude das evocações viabiliza, como exposto, a confirmação da centralidade dos elementos do *quadro de quatro casas* e o respectivo grau de co-ocorrência, oportunizando ao pesquisador propor eixos para suas análises, sem que precise retornar ao campo. Por sua vez, a construção da árvore máxima com esses resultados permite ao investigador visualizar a força de ligação entre os elementos do sistema central e periférico, no que seu desenho evidencia a centralidade numérica dos elementos da representação social e o grau de conexidade estabelecido entre si e com os demais, a partir das evocações.

Para aprofundamento da interpretação e compreensão das árvores máximas resultantes da análise de similitude, no entanto, é importante o investigador buscar saber o funcionamento contextualizado da representação (contexto do estudo), bem como as atitudes e os valores que sustentam a produção dos sujeitos, suas referências individuais e as coletivas. Para isso, o uso de uma técnica de entrevista, como a do grupo focal, permite-lhe explicar quer o conteúdo quer as relações evidenciadas nos resultados das etapas anteriores, e assim entender a representação em suas dimensões individual e coletiva.

A técnica de grupo focal possibilita que o pesquisador apreenda os processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais mais compartilhados, coletivos, portanto menos idiossincráticos e individualizados. Esta técnica diferencia-se da entrevista coletiva, por construir em um processo espontâneo de interação e socialização de opiniões e troca de ideias, partilhadas durante as sessões, um campo pertinente para que o pesquisador capte os significados que os participantes atribuem

às RS selecionadas para análise, no que lhe permite refletir e aprofundar a compreensão do arranjo de similitude (árvore máxima), originado dos dados.

O grupo focal oportuniza ao investigador informações sobre conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores que contribuem para compreender a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais de um dado grupo.

As vantagens de uso dos procedimentos metodológicos sugeridos salientam-se no que permitem identificar o conteúdo das representações, averiguar o grau de conexão entre os elementos estruturais das RS, considerar os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham valores, perspectivas futuras e suas experiências afetivas e sociais na construção de um determinado conhecimento social compartilhado pelo seu grupo de pertença.

Notas

¹ Também conhecido por *Tabrgfrq*, realiza cálculos estatísticos construindo matrizes de co-ocorrência, separando os dados das evocações em quatro conjuntos: (a) núcleo central, que compreende as palavras primeiramente evocadas em maior quantidade; (b) primeira periferia, com as palavras mais frequentemente citadas, não sendo porém as primeiras emitidas; (c) segunda periferia, composta por palavras emitidas em primeiro ou segundo lugar, no entanto, sem representatividade numérica; (d) terceira periferia, composta por palavras com baixa frequência e nas últimas posições dentre as solicitadas.

² “[...] o modo tem a ver com a forma, o modelo, o formato, o método, a maneira como uma representação se apresenta. Esses modelos seriam hábitos ou costumes, as cognições individuais, a comunicação informal e a comunicação formal. Já o meio seria o canal, o veículo através do qual essa representação seria levada aos ouvintes [...]” (GUARESHI, 2000, p.253), ou seja, modos como sendo os hábitos ou costumes, as cognições individuais, a comunicação informal e a comunicação formal. Meios constituindo-se nos textos escritos (escritos), as imagens (fotos) e sons (músicas) e, ainda na gesticulação (danças, romarias, rituais). E claro, nas mentes das pessoas, em suas opiniões, atitudes, crenças e símbolos (GUARESHI, 2000).

³ Gráfico composto de quatro quadrantes onde se localizam os prováveis elementos do sistema central e periférico das representações sociais acerca de um termo indutor.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Prácticas sociales y representaciones*. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32.

ABRIC, Jean-Claude . A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Correa da S. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representação de professores de curso normal médio. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÓAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodoro. *Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente (Coleção formação do professor, 7)*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado et.al. (Orgs.). *Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat, 2014. p.117-146.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; WACHELKE, João Fernando Rech.; AGUIAR, Adriana de. Um panorama do desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais através dos grupos de trabalho das jornadas internacionais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu. (Orgs.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007. p.181-202.

DONATO, Sueli Pereira. *Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de Pedagogia*. 2017. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2017.

ENS, Romilda Teodora. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

FLAMENT, Claude. L'Analyse de Similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Marseille, n. 4, p.357-396, 1981.

FLAMENT, Claude; Rouquette, Michel-Louis. *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.6, n. 30, p.121-135, 2007.

MOLINER, Pascal. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.

MOLINER, Pascal. *La structure des représentations sociales*. In: Moliner Pascal. *Images et représentations sociales*. Grenoble: PUG. 1996. p. 51-78.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

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

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

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede *et al.* (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

PECORA, Ana Rafaela. *Análise de Similitude. 74 slides*. Mini Curso ministrado na JORNADA INTERNACIONAL;VII CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, V. Vitória, ES, 2011.

PECORA, Ana Rafaela; SÁ, Celso Pereira de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, v.21, n.2, p.319-325, 2008.

PECORA, Ana Rafaela; SÁ, Celso Pereira de. Análise de similitude: conexão entre as palavras que compõem o núcleo central do sistema periférico da representação social. In: JORNADAS INTERNACIONALES Y, 6, JORNADAS NACIONALES DE REPRESENTACIONES SOCIALES, 3., 2009, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2009. v. 1, p. 1-1.

SÁ, Celso Pereira. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

VÈRGES, Pierre. *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações - EVOC: manual*. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

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

Submetido em 09/08/2017, aprovado em 25/10/2017.