

As Representações Sociais do Interpessoal Para um Grupo de Professores de Física: o Individual e o Coletivo Organizacional

Social Representations of the Interpersonal for a Group of Physics Teachers: the Individual and the Collective Organizational

Magliane Soares Trindade^{a*}; Carlo Ralph De Musis^{ab}

^aUniversidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Cuiabá, MT.

^bUniversidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Cuiabá, MT.

*E-mail: magliane.soares@gmail.com.

Resumo

A pesquisa com professores universitários acerca do tema relacionamento intergrupar teve como referente a Teoria das Representações Sociais. O presente artigo analisou as representações sociais que o grupo de professores da área exata apresenta sobre as relações estabelecidas entre os integrantes de uma instituição pública e federal, bem como a influência no processo de formação de identidade docente num viés psicossocial. Dessa forma foi possível conhecer mais de perto quem é o professor, suas diferentes concepções da atividade docente, bem como as suas condições de trabalho. As concepções de Deschamps e Moliner e Vala também contribuem para compreender como a atuação profissional docente influencia e é influenciada pela sua subjetividade, possibilitando apontar os processos simbólicos envolvidos na construção do ser professor. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: Educação. Relacionamento intergrupar. Representações sociais.

Abstract

Social representations of the interpersonal for a group of physics teachers: the individual and the collective organizational. A survey of university professors on the subject intergroup relationship was related to the theory of social representations. This article analyzed the social representations that a group of teachers of the exact area presents on the established relationships among members of a public and federal institution, as well as the influence on the process of identity formation in teaching in a psychosocial bias. Thus, it was possible to know more closely who is the teacher, his different conceptions of teaching, as well as his working conditions. The concepts of Deschamps and Moliner and Vala also contribute to understand how professional teaching influences and is influenced by their subjectivity, making possible to point out the symbolic processes involved in the construction of being teacher. Data collection occurred through semi-structured interviews.

Keywords: Education. Intergroup relations. Representations.

1 Introdução

O tema Representação social acerca do relacionamento entre professores universitários da área exata está relacionado a uma parte da investigação do Programa de Pós-Graduação em Educação que se propõe estudar as percepções dos professores sobre si mesmos e como profissionais. A pesquisa foi realizada com professores de uma universidade federal e a população-alvo correspondeu a um grupo de 19 sujeitos, docentes da graduação do curso de Licenciatura e Bacharelado em Física.

A análise desta temática propiciou verificar que a interação social no contexto da organização de uma instituição educacional é uma importante questão no processo de formação de identidade docente num viés psicossocial. No nível da organização está a Universidade, contexto da pesquisa, a qual é o estabelecimento que congrega grupos e que organiza por meio de normas a intervenção entre os sujeitos e a ordem social. Na perspectiva de Bock, Furtado e Teixeira (1999), embora o nível institucional seja o das regras e padrões estabelecidos, ele é o menos aparente e o mais presente em nossas origens e em nosso cotidiano. Pode-

se dizer que o nível organizacional é o responsável pela reprodução da institucionalização, pois é onde se estabelecem o controle, as relações de poder, limitando, às vezes, as necessidades e aspirações do grupo, neste caso o grupo de docentes universitários.

Por esta razão, este artigo buscou compreender como se estabelecem as relações entre um grupo de professores universitários segundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e a perspectiva de Vala (1997) em relação aos conflitos e valores sociais que permeiam a interação grupal. E partindo do pressuposto que a diversidade faz parte de um grupo, a análise desse tema também foi pautada nas percepções de Deschamps e Moliner (2009) acerca da identidade social, visto que, de acordo com os autores, identidade é um fenômeno subjetivo e dinâmico que resulta de uma dupla constatação, tanto de semelhanças quanto de diferenças entre si próprio, os outros e certos grupos. Dessa forma a identidade é vista como um fenômeno psicossocial que se produz e se declara de forma amplamente imbuída pela cultura, ritmada pelas mudanças e transformações da vida cotidiana.

Assim, perceber por meio dos discursos docentes,

processados pelo *software* Alceste, como o relacionamento interpessoal se produz na prática, possibilitou verificar o sentido social das representações, mostrando que em cada sujeito particular elas se constituem pela mediação de sua subjetividade, que configura um modo próprio de se apropriar, reelaborar e praticar ideias socialmente disponíveis (MOSCOVICI, 1978).

Nesse sentido, revela-se a importância de entender as discussões acerca de Representações Sociais e Identidade Social para concretizar a ideia de que a identidade é algo que o sujeito carrega consigo, como uma unidade que permite o reconhecimento individual de exclusividade, embora o processo de reconhecimento do *eu* se dê no momento em que ele aprende a diferenciar-se do *outro*, o que faz desse processo uma função de interação entre o indivíduo e sua cultura.

2 Material e Métodos

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 19 sujeitos, todos professores da graduação do Instituto de Física de uma universidade federal. Buscou-se compreender, com este estudo, quais as representações sociais acerca do relacionamento interpessoal entre colegas de profissão.

Em um primeiro momento, foi feita a gravação em áudio das entrevistas com o consentimento dos sujeitos, para depois transcrevê-las e processá-las no *software Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* - Alceste.

O Alceste é um *software* produzido por Max Reinert, na França, que se presta à análise quantitativa de dados textuais. O programa tem como base de cálculo as leis de distribuição do vocabulário e objetiva auxiliar os pesquisadores na realização da análise lexical das entrevistas. Segundo Moscovici e Kalampalikis (2005, p.2)

O método se apóia sobre um recorte do corpus em fragmentos de tamanhos relativamente análogos, ditos “unidades de contexto”. Estes mesmos fragmentos são em seguida classificados estatisticamente conforme um procedimento descendente hierárquico. A partir de uma primeira distribuição dos fragmentos em duas classes as mais diferenciadas possíveis – ao nível de seu vocabulário específico – a maior entre elas se vê redistribuída de novo até que ela se divida em dois. Esta dupla operação de distribuição/classificação continua até obter um número estável de classes.

Assim, foi possível a categorização dos discursos mediante classes de palavras características. Posteriormente, os dados agrupados foram discutidos de acordo com o referencial teórico já mencionado.

Em relação à entrevista, Moscovici e Kalampalikis (2005) colocam ser ela uma forma de comunicação entre o entrevistador e o entrevistado que pode ser plena de contrastes e conflitos, resultantes de atitudes pessoais, embora acreditem que isso seja o resultado do fato de que todos os pesquisadores não veem as coisas da mesma maneira pelo papel que cada um desempenha na sociedade. Assim sendo, o que se analisa sob forma de enunciados linguísticos é produto de uma

intersubjetividade de comunicação. Assim, pode-se dizer que as entrevistas são planejadas para provocar a coleta de dados, entretanto a ordenação dos elementos produzidos e a análise ocorrerão por intermédio do Alceste.

Pretende-se fazer uso, como sugerem Moscovici e Kalampalikis (2005), da possibilidade de uma interpretação que leve em conta uma abordagem pragmática da comunicação e da linguagem que, abaixo dos índices semânticos obtidos pelo *software* Alceste, busca os traços indiretos da comunicação no vocabulário. Para tal, sugere-se a utilização do conceito de Temperatura Informacional, no qual se interpreta o material da entrevista como o extrato de um evento de comunicação intersubjetiva. Assim, será possível identificar indícios de representações sociais ou campo de imagens relacionado a um determinado objeto. Os resultados serão apresentados em formato de dendrograma, que aponta as relações entre as classes e as relações entre as palavras das classes.

3 Resultados e Discussão

3.1 Teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais - TRS foi proposta por Serge Moscovici em 1961 com a tese de doutorado intitulada *La Psychanalyse, son image et son public*. Mas é na década de 70 que essa teoria encontra seu lugar na história, enfocando outros domínios como a sociologia, antropologia, filosofia, história etc. Segundo Jodelet (2001, p. 22), o conceito de representação social

Trata-se de uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como um saber do senso comum, ou ainda, saber ingênuo, natural.

A autora complementa ainda que é uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto, tendo como pano de fundo a experiência segundo a qual essa forma de saber é produzida, bem como as suas condições de produção, servindo assim para agir sobre o mundo e sobre os outros.

Para Vala (1991), os fatores sociais regulam os processos sociocognitivos por meio da objetivação e ancoragem, que têm a função de orientar condutas, possibilitar a comunicação e criar identidade. De acordo com Santos e Almeida (2005), a objetivação envolve as etapas de seleção e enxugamento do excesso de informação, a esquematização baseada em valores e experiências e, por fim, a naturalização do objeto. Quanto à ancoragem, trata-se de recorrer ao que é familiar e conhecido para realizar a conversão da novidade. Nessa perspectiva, as representações sociais são criadas com o objetivo de tornar familiar o não familiar.

De acordo com as relações que se estabelecem em grupo, distinguem-se três tipos de representações: hegemônicas, emancipadas e polêmicas, todas baseadas em Vala (1997). As hegemônicas designam as formas de conhecimento e de significados que são compartilhadas por todos os membros

do grupo, são enraizadas no comportamento e podem ser herdadas, compartilhadas por uma maioria no grupo de forma duradoura. Essas representações se referem à natureza do homem e à natureza de ordem social, ancoram-se nas crenças e nos valores difundidos, indiscutíveis e coercitivos. Já as emancipadas traduzem os conhecimentos de subgrupos que mantêm maior contato e partilham ideias diferenciadas do todo. Contudo, tais diferenças não atrapalham a existência do grupo, já que são admitidas nas representações dele. Assim, ancoram-se na cooperação entre os grupos, resultando da troca de significados diferentes do mesmo objeto. E, finalmente, as representações polêmicas traduzem divisões de grupos e dos conflitos acerca dos conhecimentos que esses grupos possuem, sendo normalmente geradas no seio do discurso dos conflitos sociais implícitos ou explícitos. Determinadas pelas relações antagônicas entre grupos, refletem pontos de vista exclusivos sobre um mesmo objeto.

Portanto, estudar representações sociais é compreender o modo como um grupo de sujeitos constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre diferentes objetos. Logo, questionar o motivo pelo qual se constroem representações sociais acerca de determinados objetos é fundamental para entender os determinantes sociais propostos por Moscovici (1978): Pressão à Inferência, Focalização, Defasagem e Dispersão da Informação.

De acordo com Santos (2005), ao tratar sobre a Pressão à Inferência, pode-se dizer que o sujeito busca constantemente o consenso com o seu grupo e que a ação o obriga a estimar, comunicar e responder às exigências da situação a cada momento; essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para se garantir a comunicação e assegurar a validade da representação.

A Focalização, segundo a autora, está relacionada à desigualdade de interesse dos sujeitos em relação ao objeto. O sujeito tende a dar uma atenção variável aos aspectos do ambiente social. A intensidade das suas atitudes e o modo como ele relaciona os dados da realidade dependem de seus hábitos lógicos e linguísticos, de tradições históricas, do acesso à informação e estratificação de valores. O modo como se apreendem as informações dependerá de outros conhecimentos que se tem. Santos (2005, p.8) cita um exemplo para clarificar.

Uma informação sobre uma nova doença, por exemplo, será apreendida diferentemente por médicos, engenheiros, agricultores ou estudantes. Porém não se trata apenas do nível de escolaridade. Se o engenheiro é católico ou mulçumano, brasileiro ou asiático, sua formação religiosa e sua cultura terão também um papel importante na apropriação do novo conhecimento.

Com relação à Defasagem e Dispersão da Informação, esse fator relaciona-se com as condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto. Essa diversidade de

informação refere-se não só às informações disponíveis, mas também às condições objetivas de acesso a elas, como, por exemplo, obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo os efeitos de especialização.

Moscovici (1978) conclui que, diante da pressão à inferência, focalização e defasagem e dispersão de informações, as pessoas constroem códigos comuns para classificar e nomear de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva.

E, sendo assim, partindo do pressuposto de que a identidade social está relacionada com a forma do sujeito ser e estar no mundo, o que supõe as pessoas, as atividades e o meio com o qual se relacionam, faz-se necessário entender como essa identidade se constitui com base nas contribuições de Deschamps e Moliner (2009) e Vala (1997).

3.2 Identidade a partir de uma perspectiva psicossocial

De acordo com Deschamps e Moliner (2009), a identidade social é compartilhada por pessoas que ocupam posições similares e é por meio da pertença a diferentes grupos, bem como da significação emocional e avaliativa resultantes do pertencer a um grupo que se caracteriza a identidade como social.

Os autores se valem da teoria de Henri Tajfel (1972), que compreende a identidade psicossocial como a percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro, a fim de esclarecer a importância desse processo na constituição do ser humano. Nessa relação de pertença está o aspecto motivacional da autoestima, pois esse aspecto implicará desde a formação até a manutenção e o término do processo de adesão ao grupo. Essa relação ocorre porque a percepção social irá categorizar eventos, objetos, grupos e sujeitos de acordo com as semelhanças psíquicas, físicas, comportamentais, com o propósito de classificar indivíduos possuidores de características não possuídas por outros. O primeiro é aquele a que o sujeito realmente pertence, e o segundo é aquele elegido como base de comparação para a sua autoavaliação.

Os grupos serão classificados em exogrupo, assim denominado por não ser o grupo o qual o indivíduo integra, e endogrupo, o grupo de que o sujeito faz parte. Assim, Deschamps e Moliner (2009, p.65) comentam:

A partir do modelo tajfeliano, quando os indivíduos se colocam do lado do pólo das relações entre grupos, eles têm a representação de um universo dicotomizado: seu grupo de pertença e os outros grupos. A necessidade de uma identidade positiva leva-os a valorizar seu grupo em relação aos outros. É então esta percepção, este conhecimento, esta representação de seu entorno que os leva, via a motivação, a uma positividade do si mesmo [...].

Esse processo de assimilação e diferenciação entre si mesmo e o outro, caracterizador das relações entre identidade social e pessoal, é que pressupõe duas motivações remetendo a forças opostas. Segundo os autores, os indivíduos, por um dado momento, provariam a necessidade de se sentir próximos

uns dos outros e, em determinado momento, recorreriam à preservação de sua unicidade.

Assim, as representações identitárias, compostas pelo conjunto de crenças e saberes, são fundamentais em relação à realidade objetiva em que estamos inseridos, pois as representações desempenham um papel muito importante na problemática da identidade. De acordo com Deschamps e Moliner (2009), as representações sociais vêm modular esse jogo complexo das aproximações e distanciamos entre si mesmo, o grupo e os outros.

Ainda sob a perspectiva de Vala (1997), a identidade social pode ser entendida como decorrente da pergunta: *Quem sou eu?* Partindo do pressuposto de que a percepção da realidade social ocorre por meio da organização dos seres humanos em grupos ou categorias, o autor comenta:

[...] é provável que uma parte da resposta a esta questão provenha de uma associação entre o eu e diversas categorias sociais. Este processo de associação do eu a uma categoria social, quer dizer, o processo de auto-categorização social, e a identidade que dele decorre são determinados tanto por fatores sócio-estruturais como por fenômenos de comunicação, aprendizagem e reflexividade. Contudo, uma vez associado o eu a uma categoria ou grupo social, os indivíduos levantam uma nova questão: O que significa pertencer a este grupo? (VALA, 1997, p.10).

Assim, o fato de associar ou dissociar a autoimagem a um grupo de pessoas implica adequar-se aos valores, crenças e normas que sistematizam o funcionamento daqueles indivíduos. E segundo Vala (1997), essas normas e crenças são integradas na autoimagem, na construção dos atributos que definem os participantes do endogrupo e do exogrupo, e na construção de uma visão compartilhada do contexto bem como da visibilidade da diferença dos outros grupos. Logo, os integrantes de um grupo constroem e partilham não somente representações sociais sobre os atributos e estereótipos que definem os membros de seu grupo e de outros, mas também, lembrado pelo autor, representações sociais de objetos das atividades do grupo, em que os valores grupais são uma das expressões.

Portanto, as categorias sociais a que cada um pensa pertencer geram informação sobre o que cada um é, ou seja, cada pertença categorial refere-se a uma dimensão da identidade social que descreve e prescreve características pessoais, atitudes e normas comportamentais. Vale ressaltar que, diante de conflitos ou cooperação intergrupais, as representações sociais podem ser compreendidas como polêmicas ou emancipadas, respectivamente. Por fim, Vala (1997) conclui que, em qualquer experiência humana, as atividades de construção de sentido compartilhado ou diferenciado e a vivência da associação de um eu a um grupo são acompanhadas de emoções e conhecimentos que mobilizam julgamentos avaliativos e atitudes.

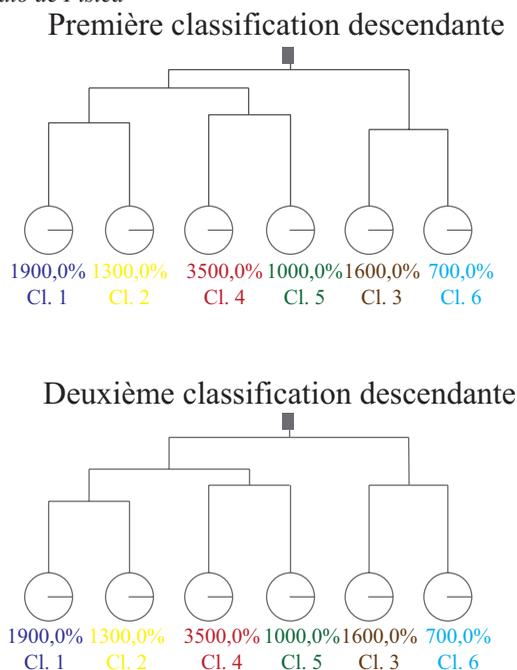
Por esta razão, compreender como o grupo de professores universitários se sistematiza na práxis possibilitará verificar os anseios, as relações, os objetivos comuns que contribuem

para a formação da identidade docente. E, para a estratificação e compreensão dos discursos relacionados ao tema, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas e do *software Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte – Alceste*.

3.3 Discussão

O tema *Relação com os colegas professores do Instituto de Física* apresentou 6 classes, com 74% de aproveitamento do corpus. .

Figura 1: Dendrograma *Relação com os colegas professores do Instituto de Física*



Fonte: Dados da pesquisa.

A Classe 1, com 26 u.c.es e 19% de aproveitamento, foi nomeada *Visões diferentes geram tensão: é preciso naturalizar para conviver*. As palavras mais significativas foram:

Quadro 1: Palavras representativas da classe 1

Palavra	Quiquadrado
Visão	35
Diferente	35
Natural	27
Tensão	17
Instituição	17
Universidade	17
Ambiente	15
Grupo	14
Ensino	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa classe é possível perceber a divisão do Instituto de Física em três grupos: Ensino, Física Ambiental e Física. As percepções e comparações intergrupais, para Vala (1997), são regidas por um princípio motivacional que visa assegurar uma identidade social positiva.

Um grupo tem uma visão, o outro tem outra diferente e você tem que negociar isso, o que muitas vezes gera uma situação de tensão entre os docentes. Por exemplo, quando tem alguma coisa importante para ser decidida e implica no futuro dos grupos de pesquisa e as pessoas têm visões diferentes sobre aquilo, então se geram muitas tensões. (Sujeito 13)

[...] apesar de que eles têm uma certa rivalidade, não nós da física ambiental, porque eles não aceitam a física ambiental, agora até que estão aceitando como uma disciplina da física, não aceitam muito porque acham que é biologia, e isso é transmitido para os alunos. [...] Aqui tem gente da química, da biologia, agrônomo e engenheiro trabalhando aqui. Tem até arquiteto e lá não acontece, eles não aceitam se o cara não souber fazer uma conta, eles não veem que o aluno pode crescer lá dentro. Eles são muito duros, e não é a nossa linha. (Sujeito 10)

De acordo com as verbalizações dos sujeitos, é possível perceber as representações que os grupos criam sobre o objeto relevante para o seu campo de ação, que, neste caso, trata-se do objeto “Física como ciência”. Este objeto de conflito gera representações sociais polêmicas, ou seja, essas representações se ancoram no conflito explícito de como lidar com essa ciência exata. Na perspectiva de Vala (1997), é necessário dar atenção aos valores percebidos como distintivos de um grupo, quer dizer, as crenças que lhe servem de razão de ser, visto que estudar conflitos entre grupos nos contextos organizacionais somente, ou, sobretudo de acordo com estereótipos mútuos, será insuficiente. Pois as atitudes, crenças simbólicas, valores e objetivos de vida prosseguidos pelos sujeitos quando ameaçados recaem no campo do conflito.

O pessoal antigo fala, a universidade é para dar aula, parece que esquecem que a universidade foi criada em cima do tripé ensino, pesquisa e extensão. Esquecem disso porque na maior parte dos casos nunca fizeram. (Sujeito 3)

[...] apesar de ter rixa no instituto de um grupo ou de outro, mas isso é natural. No instituto tem três grupos de pesquisa Física, Física Ambiental e Ensino, sempre tem uma coisa ou outra, mas é natural, é normal. [...] faço parte apenas de um grupo que é o de Física (Sujeito 5)

Quanto às linhas de pesquisa eu circulo pouco nos demais grupos, fico mais neste grupo de ensino, às vezes converso alguma coisa com o pessoal de ambiental, um ponto forte para que não haja tanta mistura é a própria falta de tempo, são tantos encargos que você mal dá conta de pensar naquilo que você pesquisa, se eu tenho interesse na parte de física teórica ou ambiental eu vou ter que ouvir esta pessoa, discutir com ela, ler sobre aquilo, haverá um grande investimento até que eu consiga entender aquilo. (Sujeito 15)

Assim, de acordo com os discursos dos sujeitos, são vários os temas geradores de conflitos, como o investimento de tempo e o interesse maior ou menor em pesquisa, o valor atribuído a cada linha de pesquisa e conseqüentemente o status adquirido no Instituto e o enfoque e a importância destinados ao ensino, à dimensão formativa dos alunos. Diante de algumas “rixas”, como mencionado pelo Sujeito 5, percebe-se que o grupo de Física Ambiental compartilha, em alguns momentos, com o grupo de Ensino; o que já não é possível identificar quando se trata dos grupos de Física e Física Ambiental, como já verbalizado pelo Sujeito 10.

Para Bock *et al.* (1999), a diversidade faz parte de um grupo, e é esta diversidade de histórias de vidas socializadas cotidianamente em cada ponto de vista, representações, crenças, habilidades e emoções que irá propiciar que ninguém saia de um grupo da mesma forma como entrou. Ou seja, é a forma como uma realidade objetiva se apresenta como realidade subjetiva o que torna o sujeito único e exclusivo diante da diferença do outro.

Diante dessa diversidade de percepções, quando se trata do endogrupo, ou seja, do grupo do qual o indivíduo faz parte, identificam-se representações sociais emancipadas, em que objetos como pesquisa, ensino de Física e extensão são compartilhados e estão no nível de cooperação social.

[...] nós mantemos um grupo bastante colaborativo, não temos muitos problemas sérios. Aqui o instituto de física foi formado, tem três programas de pós-graduação, agora temos o bacharelado em física e a licenciatura que já vem há 30 anos. Os docentes antigos também contribuíram para a criação desses novos programas, agora tem pequenos conflitos de interesse de área, mas isso é discutido e tratado no colegiado e congregação. Temos três principais linhas, a Física Ambiental, a Física e o Ensino, que precisam conciliar os interesses porque cada programa tem seu espaço, (eles) são úteis para a sociedade e assim (se) vai caminhando. (Sujeito 4)

Partindo do pressuposto de que a categoria social a que cada um pertence gera informação sobre o que cada um é (Vala, 1997), os integrantes do grupo de Ensino apresentam um interesse genuíno pela dimensão formativa do aluno, enquanto nos integrantes do grupo de Física identifica-se uma postura voltada para a pesquisa, a dimensão científica do conhecimento. Já o grupo de Física Ambiental apresenta um forte interesse pela pesquisa, visto ser o único programa do instituto em questão a oferecer doutorado e também por caracterizar seu grupo de pertença. Entretanto, para os integrantes da Física Ambiental, como grupo de referência está o grupo de Ensino, pelo olhar e pelo espaço dedicado ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Dessa forma, neste grupo encontram-se os valores que mobilizam a postura do profissional docente diante do objeto de ação, o ensino de Física. É ele que permite ao indivíduo ancorar-se no entorno social, ou seja, é um ponto de referência para avaliar-se e avaliar os outros.

Na tentativa de objetivar as relações estabelecidas entre os docentes do Instituto de Física, verifica-se que integrantes dessa categoria social selecionam as informações que lhes parecem convenientes e as esquematizam segundo seus pressupostos ideológicos, suas experiências de vida e valores, com o objetivo de naturalizar essa forma de convivência. As falas dos sujeitos exemplificam esta visão:

[...] apesar de ter rixa no instituto de um grupo ou de outro, mas isso é natural. No instituto tem três grupos de pesquisa Física, Física Ambiental e Ensino, sempre tem uma coisa ou outra, mas é natural, é normal. [...] faço parte apenas de um grupo que é o de Física (Sujeito 5)

Eu vejo que em todos os departamentos pelo o que eu conheço existe este tipo de coisa e o instituto de física não é diferente,

há os grupos cada um buscando visões diferentes, buscando levar o instituto segundo o seu entendimento [...] (Sujeito 16)

A relação com os colegas é boa! Às vezes temos alguns desentendimentos, o que é normal. (risos) Mas é... Tranquilo! Existem conflitos de interesse, principalmente em relação às áreas, um acha que a área dele é mais importante que a outra. (Sujeito 11)

Por exemplo, quando tem alguma coisa importante para ser decidida e implica no futuro dos grupos de pesquisa e as pessoas têm visões diferentes sobre aquilo, então se geram muitas tensões. Mas a vida acadêmica é assim. Ao fazer pesquisa automaticamente você está num grupo, não dá para você transitar em todos [...]. (Sujeito 13)

Santos (2005) contribui ao esclarecer que o processo de objetivação envolve as etapas de seleção e enxugamento do excesso de informação, a esquematização baseada em valores e experiências e por fim a naturalização do objeto. E o processo de ancoragem procura recorrer ao que é familiar e conhecido para realizar a conversão da novidade. Nessa perspectiva, as representações sociais são criadas com o objetivo de tornar familiar o não familiar e este movimento, processo interno, está a serviço do bem-estar próprio e ocorre no momento em que o sujeito se depara com o estranho, o diferente. Pois o ser humano diante do novo tende a negar as novas informações, sensações e percepções que causam desconforto. Por esta razão, naturalizar o conflito é uma forma de conviver em grupo.

Ao analisar a classe 2, com 18 u.c.es e 13% de aproveitamento, de acordo com palavras mais representativas, verifica-se que os docentes se utilizam de outros recursos para lidar com as posturas divergentes do grupo. No quadro abaixo seguem as palavras com maiores quiquadrados.

Quadro 2: Palavras representativas da classe 2

Palavra	Quiquadrado
Convivência	56
Divergência	41
Melhor	28
Fácil	27
Mundo	27
Embate	27
Momento	27
Tranquilo	16
Dificuldade	16
Trabalho	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta classe, nomeada *Focar no trabalho: uma forma de lidar com a divergência*, retrata que partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social, uma identidade.

A gente poderia ser melhor, mas a divergência de ideias impede que a relação seja perfeita. Cada um tem a sua ideia e quer impor seu modo de pensar e atuar e às vezes desagrade o pessoal. Até o momento nenhum destes problemas foram graves a ponto de gerar uma impossibilidade de trabalho. (Sujeito 2)

Eu circulo entre esses professores porque eu faço o meu papel, quietinho, trabalhando sempre, é isso! Não tenho que bater boca não, enfrentamento não serve para nada [...]. (Sujeito 19)

Conforme falas dos Sujeitos 2 e 19, quando se trata de trabalho, é possível transpor os momentos de embate e divergência de ideias. Entre os determinantes sociais propostos por Moscovici (1978) está a Pressão por inferência, que, de acordo com Santos (2005), trata de o sujeito buscar constantemente o consenso com o seu grupo e que a ação o obriga a estimar, comunicar e responder às exigências da situação a cada momento. Essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação. Na visão dos sujeitos professores, a relação estabelecida entre os docentes do Instituto é representada pela imposição de ideias.

Portanto, em momentos em que não prevalece a relação de trabalho, percebe-se que há espaço para apenas uma relação de cordialidade representada por cumprimentos no corredor.

Lógico, também vão ter aquelas pessoas que a gente não tem relação, só vai ter lá os embates devido às divergências, os cumprimentos no corredor e ponto. É isso (a) que se resume no final, os cumprimentos no corredor, vira todo mundo metereologista, ó como está o tempo? E não passa muito disso. (Sujeito 16)

Assim a imagem positiva do grupo se mantém salvaguardada e norteadas por um eixo comum a todos: o trabalho.

[...] eu vejo meus colegas que entraram junto comigo, não tem a mesma facilidade de contato que eu tenho. Mas eu acho que isso vai melhorando com o trabalho. (Sujeito 7)

Dessa forma, essa visão de mundo construída por um grupo, segundo Moscovici (1978), traduz a relação do grupo com a própria realidade, elucidando com isso um pouco da sua identidade grupal, como ele se representa e se diferencia de outras coletividades. Por esta razão, na dinâmica das relações grupais, as funções das representações sociais contribuem com os processos de formação de condutas (ABRIC, 1998) e, neste caso, a postura voltada para o trabalho é que orienta a conduta desses docentes universitários.

Nesse sentido apresenta-se a Classe 3, com 22 u.c.es e 16% de aproveitamento, referenciada como *Diferentes aspectos sobre a dimensão formativa do aluno*, visto que o eixo central do trabalho docente também está relacionado com os processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a educação de seus alunos. A seguir as palavras mais representativas:

Quadro3: Palavras representativas da classe 3

Palavra	Quiquadrado
Estudante	58
Professor	44
Aluno	39
Passar	22
Sala	21
Prova	21
Humano	21
Semestre	21
Tradicional	21
Falar	15

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a fala do Sujeito 19, é possível perceber que, na visão de alguns professores, referenciados pelo sujeito como aqueles do grupo de pertença da Física, a responsabilidade pelo ato de aprender está centrada no educando.

A sala de aula é o professor tradicional que passa o conteúdo, o aluno estuda e vem fazer a prova, se ele não aprendeu, problema é dele, exclusivamente dele. Nós também acreditamos que o problema é também do aluno não aprender, mas não é só do aluno, então tem outras relações que tem que fazer. Ao passo que a linha mais dura, tradicional não acredita nisso. O único e exclusivo que tem que aprender e estudar é o estudante. O professor vai passar a matéria, passar a matéria, é diferente de você fazer uma transposição didática pensada no estudante, se você tem um número de alunos que não foi bem, você se preocupa, vamos voltar então. Qual é a dúvida? Assim você não vai para frente enquanto estudante se não consegue dominar aquilo. (Sujeito 19)

Na visão de Zabalza (2004), poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes ao fazer com que os educandos aprendam. Quer dizer, acompanhar, propiciar o processo de aprendizagem. O autor complementa:

Eles não desejam assumir esta responsabilidade, nem (se) sentem preparados para fazê-lo. Como resultado disso, esse dilema concentra sua energia no polo do ensino, ou seja, assume-se que ser bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. (ZABALZA, 2004, p. 123)

Assim, independente da fase de formação em que se encontra o aluno, ensinar também é aludir ao processo de aprendizagem. Contudo, essa perspectiva tradicional de educação se revela também na forma como o indivíduo aluno é concebido.

Então, é cruel isso e a gente vê os alunos contando para a gente em sala de aula que existe uma gama de professores que estão pouco interessados no estudante, às vezes, nem olham o estudante na sala de aula. Dá aquele bom dia olhando para o quadro e passa a matéria e vira de novo para ir embora, até logo olhando para o quadro. E a empatia? E o amor que eu tenho que ter para envolver este estudante? É diferente! Tenho que pensar a sala de aula de maneira diferente. (Sujeito 19)

A valorização de uma educação mais tecnicista e menos

humanista consolida a ideia de que os docentes do grupo de pertença da Física preconizam o conhecimento científico da ciência exata em detrimento da formação educativa dos alunos. Portanto, a representação social polêmica sobre o objeto de ensino de Física se ancora no conflito explícito entre os docentes do grupo de pertença da Física e do grupo de pertença do Ensino. Da perspectiva do conflito surge a Classe 4 com o tema Quando a discussão de ideias dá lugar à discussão de valores e interesses próprios. Esta classe composta por 46 u.c.es e 35% de aproveitamento apresenta as palavras mais representativas no quadro abaixo.

Quadro 4: Palavras representativas da classe 4

Palavra	Quiquadrado
Graduação	21
Área	19
Grande	17
Respeitam	17
Física	13
Pós	12
Vida	12
Discutir	12
Mestrado	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta classe, valores e interesses próprios monopolizam as relações entre os grupos.

[...] mas eu sinto que existem aqui estas divisões, até pela própria vaidade humana que você sabe como que é [...] cada um cria as suas igrejinhas, separações por questão de vaidade, se todos trabalhassem juntos... Se o instituto cresce, todos crescem juntos. E não é a visão que a gente tem visto e enxergado dentro do instituto. Cada um quer resolver seus problemas de maneira isolada de seu grupo e não tentando uma unificação. (Sujeito 6)

Eles são muito duros, e não é a nossa linha. Mas a nossa publicação comparada com a deles é bem mais elevada. Tanto é que na pós-graduação o nível doutorado é 5 da Capes que vai de 3 a 7 e eles estão no nível 3 ainda somente com o mestrado. (Sujeito 10)

Como é possível perceber na fala do Sujeito 10, o que prevalece são relações de competição, em que cada grupo quer ser melhor do que o outro. As representações identitárias, segundo Deschamps e Moliner (2009), autorizam e cristalizam as comparações, as semelhanças e as diferenciações entre grupos, constituindo o sentimento de identidade. No ponto de vista identitário, a categorização social implica estereotipia. Nesse sentido, os autores esclarecem quanto ao processo de categorização:

Esse processo interviria na percepção das características dos grupos e levaria a acentuar as diferenças que podem existir entre os membros de grupos sociais diferentes e a minimizar as diferenças entre os membros de um mesmo grupo social [...].(DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.32)

Assim, ao pertencer a uma mesma categoria, as pessoas terão a tendência a perceber naquelas pessoas traços comuns,

também chamados estereótipos. Ao acessar as falas dos sujeitos 6 e 10, percebe-se que as diferenças sobre as quais se funda o contraste são avaliativas. Como mencionado pelos autores, a distinção de grupos diferentes vem geralmente acompanhada de uma valorização do endogrupo e de uma desvalorização do exogrupo. Logo, os estereótipos não cumprem só uma função cognitiva, mas também uma avaliativa. Ou seja, julgamentos do tipo “Eles são muito duros”, “por uma questão de vaidade” (falas dos sujeitos 10 e 6, respectivamente) representam a relação entre os professores de linhas de pesquisa distintas do instituto.

E essas formas de atribuições impedem que esses docentes funcionem coletivamente em torno de um objetivo comum: o crescimento do instituto. A classe 5, com 14 u.c.es e 10% de aproveitamento, nomeada *A difícil arte de trabalhar em equipe*, integra as percepções nesse sentido. Abaixo as palavras mais representativas:

Quadro 5: Palavras representativas da classe 5

Palavra	Quiquadrado
Sentar	94
Complicado	55
Suicídio	36
Problema	28
Divisão	22
Fulano	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora os sujeitos do mesmo grupo de pertença funcionem de forma afetiva e solidária, percebe-se que quando se trata da definição de temas gerais a todos os grupos, ainda há resistência à mudança. A fala do Sujeito 9, ao comentar sobre a morte de um colega professor, retrata a afetividade e o cuidado com o outro nas relações estabelecidas.

[...] ele saiu daqui, foi para São Paulo e lá acabou se suicidando porque se sentiu sozinho, não sei bem qual foi o problema, mas se suicidou, se fosse aqui isso jamais iria acontecer, então a nossa relação entre os colegas aqui também é meio intensa. [...] antes quase não tinha doutores aqui, a visão era diferente, depois com a entrada de outras pessoas novas, os caras começaram a seguir com essa visão de universidade, então, hoje é quase que predominante, então, aí as pessoas como é natural, são contrárias à mudança [...]. (Sujeito 9)

Ao mesmo tempo em que se percebe a relação de vínculo entre os participantes do mesmo grupo de pertença, verifica-se também o distanciamento em relação aos integrantes do exogrupo.

[...] aqui na Física é um pouquinho complicado, você tem grupos, aí não tem jeito. Cada um tenta puxar um pouco da brasa para o seu assado, aqui tem uma divisão muito clara, tem o grupo do fulano e do sicrano. Então tem metade do instituto de um lado e a outra metade do outro. (Sujeito 1)

A forma de tratamento atribuída aos colegas professores “sicrano e fulano” revela que manter o anonimato é uma forma de evitar a aproximação.

Tem professores de várias disciplinas que não podem nem pensar em sentar juntos em uma reunião de instituto, de congregação. Se for o fulano, alguns dizem, eu não vou! Então é complicado, para trabalhar, sentar essas pessoas juntas [...]. (Sujeito 1)

E também eu aprendi a lidar com eles, antigamente eu brigava, saía chorando, ligava para o meu orientador, hoje em dia não, eu tiro muito mais sarro da cara deles, tipo, você deve estar brincando, Sr. Fulano. (Sujeito 18)

Evoluir da condição de grupo para equipe talvez seja o grande desafio para esses profissionais docentes e, conforme a verbalização do Sujeito 1, “sentar essas pessoas juntas” é o primeiro passo para que possam compartilhar os mesmos interesses, agirem de maneira conjunta e se permitirem a interconectividade e intercâmbio de ideias.

Assim, o grupo de professores do Instituto de Física focaliza a atenção em um aspecto particular do objeto *relação com os colegas* por preocupar a todos: a individualidade grupal. Isso em razão de seus interesses, valores e crenças. Dessa forma, os integrantes dos três grupos existentes no Instituto sentem certa pressão à inferência para que tomem consciência de que os principais objetos *pesquisa e ensino de Física* são importantes, e para tais é necessário desenvolver conhecimentos a seu respeito.

Deschamps e Moliner (2009) contribuem ao colocar que a pressão à inferência que cada um sofre incentiva as comunicações relativas ao objeto, os debates, as discussões. Dessa forma, pode surgir, de maneira progressiva, um saber comum sobre esse objeto partilhado pelos membros de um mesmo grupo.

Diante desse cenário, surge a Classe 6, com 10 u.c.es e 7% de aproveitamento sob o tema *Diferentes olhares na forma de ensinar e aprender* com as principais palavras representativas.

Quadro 6: Palavras representativas da classe 6

Palavra	Quiquadrado
Aprendizagem	52
Forma	32
Querer	32
Aprender	17

Fonte: Dados da pesquisa.

O discurso do Sujeito 19 aponta para a importância do constante aprimoramento da classe profissional docente bem como a necessidade de entender não somente do conhecimento científico relacionado à área de atuação, mas também entender de outras áreas que poderão contribuir com desenvolvimento e crescimento profissional.

A gente vai lendo coisas novas, vai aprendendo outras coisas, você vai crescendo, ficando velho e aprendendo as coisas por outros ângulos. Você vai conhecendo Filosofia, e observa que aquela maneira que atuava pode ser melhorada. Então, para chegar onde eu estou hoje, eu passei por uma evolução, eu tive também que aprender, mas a gente aprender é só querer, ter vontade e acreditar naquilo que você está fazendo. (Sujeito 19)

Vale ressaltar na fala desse sujeito quanto o fator

maturidade contribui para o amadurecimento e o processo reflexivo da prática docente. Na perspectiva de Zeichner (2008, p.539):

A reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Assim uma possível representação social sobre a prática docente recairia sob o estereótipo de que quanto mais maduro for o profissional, melhor será a sua postura como educador. Entende-se aqui maduro como aquele profissional com idade avançada e experiência de tempo de trabalho. A fala do sujeito 7, com 27 anos e 5 anos de docência exemplifica o referenciado.

Imagina um cara de 27 anos dar palpite na aula de um cara de 30 anos de profissão, então, a pessoa nunca vai aceitar isso muito bem. Mas o bom é tentar ajustar os dois termos, tentar fazer com que a pessoa dê ouvidos ao que está falando e tentar aprender com ela. Bom, eu tive aula com quase todos os professores, eu circulo com quase todos, então hoje foi montado o curso de licenciatura e bacharelado, um curso novo que está no quarto semestre agora, tem alguns professores com mais enfoque para a pesquisa, estão indo mais para o lado do bacharelado hoje e o pessoal de licenciatura possui um foco mais em ensino, para didática. (Sujeito 7)

Para além dos estereótipos estão as divergências em relação ao processo formativo do aluno. Fato que potencializa os conflitos e impede o trabalho em equipe entre esses docentes.

Verificar se realmente ele aprendeu de forma significativa, não é só na decoreba. A maioria está interessada se ele tirou nota e parabéns, então ele aprendeu, associa à nota a aprendizagem. Nem sempre a nota está ligada à aprendizagem, muitas vezes a nota é ligada a você decorar, assim como você decora a poesia, se alguém interrompe a poesia você tem que começar do início novamente. [...] Não tenho que bater boca não, enfrentamento não serve para nada, dizer para eles que estão equivocados, que precisam considerar esse outro lado é... Então é melhor você fazer e eles olharem o que você faz. (Sujeito 19)

Dessa forma, as discussões em torno desta classe recaem no tema da classe 4 *Quando a discussão de ideias dá lugar à discussão de valores e interesses próprios*, visto que os docentes focalizam seus próprios interesses enquanto grupo, ou seja, uns com a atenção mais voltada para a pesquisa e outros para o ensino, dispersando o olhar para aquilo que deveria ser prioridade de todos: a dimensão formativa do aluno.

4 Conclusão

Partindo do contexto de que a classe de maior impacto é a Classe 4 com o tema *Quando a discussão de ideias dá lugar à discussão de valores e interesses próprios*, composta por 46 u.c.es e 35% de aproveitamento, verifica-se a aproximação da Classe 1 com 26 u.c.es e 19% de aproveitamento nomeada *Visões diferentes geram tensão: é preciso naturalizar para*

conviver. Ou seja, a coesão grupal é afetada por valores e crenças baseados em interesses próprios, distanciando os membros do grupo ao invés de aproximá-los em torno de um objetivo comum. Vale ressaltar que o eixo comum a esse grupo de docentes universitários ainda é o trabalho, contudo, em alguns momentos, inclusive essa atividade laboral é prejudicada pelo conflito estabelecido entre os grupos do instituto.

A representação social de relacionamento se institui por meio dos discursos docentes na perspectiva do conflito, ou seja, uma disfunção resultante de falhas de comunicação, falta de abertura e confiança entre as pessoas e fragilidade em atender às necessidades e aspirações daqueles que constituem o grande grupo.

Partindo de uma visão mais humanista das relações, percebe-se que o conflito é uma ocorrência natural nos grupos e organizações. Ao racionalizar a existência do conflito, como os discursos apresentados na Classe 1, os sujeitos não identificam formas de eliminá-lo e, portanto, preferem atribuir uma conotação positiva e benéfica para o desempenho do grupo, naturalizando e canalizando a atenção para o trabalho.

Refere-se aqui ao trabalho docente com todas as suas implicações e desafios relacionados à pesquisa, extensão e dimensão formativa do aluno. Ao acessar essas questões, identificam-se os discursos presentes nas Classes 3 e 6, os quais abordam as diferentes visões, ora num tom mais tecnicista, ora num tom mais humanista no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. E, certamente, de acordo com a visão adotada pelo grupo de professores, haverá um maior ou menor envolvimento com a dimensão formativa do educando. Para os mais tecnicistas a representação social da relação professor-aluno baseia-se na transmissão de conteúdo, fórmulas e técnicas enquanto para os mais humanistas o ensinar e aprender está além da vida. Portanto, estabelecer uma relação dialógica com o aluno e percebê-lo como um sujeito inserido em um contexto é fundamental.

Dessa forma, a visão de trabalho docente também é um dos motivos geradores de conflito para esse grupo de professores universitários. Em uma abordagem mais interacionista o conflito é aceito, visto que ele encoraja um grupo a não se tornar apático, estático e insensível à necessidade de mudança e inovação. No entanto, o que se percebe é que o conflito neste caso refere-se não ao processo de como realizar o trabalho ou ao conteúdo e aos objetivos dele, mas em como as relações interpessoais se estabelecem. Assim, esses sujeitos funcionam como grupo em vez de equipe, isto é o que aponta a Classe 5 com 46 u.c.es e 10% de aproveitamento. A dificuldade de trabalhar em equipe impede que os esforços individuais resultem em um nível de desempenho maior em torno de um objetivo comum, gerando baixa sinergia e diferenças na forma de se engajar em questões relacionadas ao instituto.

Assim sendo, é possível, em algum momento, questionar-se sobre qual a vantagem de trabalhar em equipe em uma instituição que visa à formação de professores e bacharéis

em Física. Acredita-se que, à medida que o grupo avança enquanto equipe, o conflito recai sobre a tarefa, o que estimula a discussão, promove a avaliação crítica de problemas e opções, produzindo melhores decisões e conquistas em prol da instituição e formação do aluno. E com base no pressuposto de que a interação social no contexto da organização de uma instituição educacional é uma importante questão no processo de formação de identidade docente num viés psicossocial, influenciar esses alunos, futuros professores e bacharéis, com uma postura de educador voltada para o compartilhamento de responsabilidades, capacidade de diálogo, confronto de diferenças e resolução de conflitos, bem como a sublimação de metas individuais para o bem da equipe, é um bom exemplo para a carreira de qualquer profissional em processo de formação.

Em tempos em que a educação é marcada pela desvalorização do professorado, pelas constantes lutas de classe em busca de melhores condições de trabalho e remuneração, trabalhar em equipe pode ser uma boa solução para o alcance dos resultados projetados.

Referências

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. *Psicologias: uma*

introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

DESCHAMPS, J.C.; MOLINER, P. *As representações identitárias*. A identidade em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S; KALAMPALIKIS, N. Uma abordagem pragmática da análise Alceste. *Cad. Inter. Psicol. Soc.*, 2005.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROBBINS, S.P. *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA L.M. *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: UFPE, 2005.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. *Anál. Soc.*, v.32, n.140, 1997.

TAJFEL, H. Some Development in European Social Psychology. *European J. Soc. Psychol.*, v.2, p.307-322, 1972.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como um conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, v.29, n.103, p.535-554, 2008.