

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Michele Marcelo Silva Bortolai (1); Daisy de Brito Rezende (1,2).

(1) Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo.
michelemb@usp.com.

(2) Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. dbrezend@iq.usp.br.

Resumo: Este artigo visa apresentar os resultados obtidos a partir de uma pesquisa sobre a Representação Social de Sequência Didática entre 53 professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. O instrumento utilizado foi a associação livre de palavras, tendo como termo indutor *Sequência Didática*, seguida da hierarquização e justificativa dos termos evocados. Os dados foram processados pelos *softwares* Evocation 2005 – para identificação da saliência através do quadrante de Vergès e Iramuteq – para construção da árvore de similitude máxima e identificação da conectividade entre os termos evocados, com posterior Análise de Conteúdo das justificativas apresentadas pelos professores para suas evocações relativas ao termo indutor. Os resultados mostram a centralidade dos termos **objetivo**, **organização** e **planejamento** como condicionantes para a construção de uma **SD** que se deseja efetiva para a aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave:

Representação Social, Teoria do Núcleo Central, Sequência Didática, Formação de Professores, Ensino Fundamental.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um estudo realizado com 53 professores do Ensino Fundamental (**EF**) de uma escola pública localizada na cidade de São Paulo, a partir da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001), abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais (**TRS**), proposta por Moscovici (MOSCOVICI, 1978; 2012). O termo indutor proposto no questionário de associação livre de palavras foi *Sequência Didática (SD)*. Essa escolha deve-se ao fato de que a **SD** é uma estratégia pedagógica que permeia o trabalho diário dos professores, atribuindo significado para os processos educacionais, visto que são fomentadas por itinerários cognitivos e acrescidas de informações das vias de aprendizagem dos alunos.

As **SDs** são estratégias dinâmicas para o planejamento do trabalho docente, desde que organizadas a partir de uma situação pedagógica passível de ser desenvolvida “[...] de acordo com a orientação que o professor der à sua progressão.” (ASTOLFI; DEVELAY, 2002, p. 42). Elas favorecem o trabalho docente no sentido do acompanhamento das atividades a serem realizadas pelos alunos, de modo que se apropriem do conteúdo e se tornem mais independentes, isto é, autônomos, quanto à construção do próprio conhecimento. Os resultados encontrados com sua aplicação também podem ser usados para discutir o seu êxito ou as opções para poder melhorá-las, trazendo à luz

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

algumas dificuldades inesperadas. Essas dificuldades podem ser discutidas, no meio escolar, através de estudos realizados na perspectiva da **TRS**.

A **RS** é o conhecimento compartilhado pelo indivíduo e por seu grupo social de pertença, em um processo de inter-relação dinâmico. É responsável pela elaboração e compartilhamento de comportamentos desse grupo social e se define na comunicação e na compreensão de mundo desses sujeitos sociais. Na perspectiva da **TRS**, pode-se compreender como os indivíduos mantêm suas percepções acerca de um objeto social e suas expectativas acerca dele, enquanto constroem um saber comum a um conjunto social (JODELET, 2009). A realidade só se torna objeto de conhecimento quando passa a ser familiar ao sujeito, em um processo de ancoragem e objetificação que conduz à representação social do objeto, apropriada pelo sujeito social. A **RS** passa por modificações que vinculam o objeto ao sujeito social, através das gerações e do compartilhamento no grupo social.

A **RS** é um saber de senso comum que se distingue do conhecimento científico. Ela qualifica pessoas e grupos em suas interações cotidianas. As pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva permitem que sejam dialetizadas suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, que conduzem e orientam as práticas sociais, a fim de tornar a linguagem entre as pessoas mais comum. Nesse contexto, se produz o conhecimento conjugado ao desenvolvimento da sociedade ou produzido individualmente a partir de um pensamento comum. Para Moscovici (1978; 2012), esse pensamento de senso comum é produzido em um universo consensual, em que as pessoas são livres para pensar e criar suas próprias representações, porém sob forte influência do pensamento social sobre o objeto da representação.

A relação entre o sujeito e o objeto ajuda a criar identidade em um grupo e sentimentos de pertencimento a este. Uma **RS** está fortemente enraizada na sociedade pois ela traz o que está distante para perto devido à interação social entre os indivíduos que participam desse meio. Nesse processo, os indivíduos recorrem à sua realidade social para explicar os fenômenos que ocorrem a seu redor, buscando explicá-los, com o objetivo de simplificá-los e torná-los previsíveis e controláveis, reconstruindo-os a seu próprio modo, em meio à multiplicidade de seres com quem interagem cotidianamente. Essa reconstrução se dá pela interação e comunicação com o que os rodeia, pelo contato com variados grupos e suas crenças e valores, que influenciam as representações dessa realidade em reconstrução (RATEAU et al., 2012).

Segundo a Teoria do Núcleo Central (TNC), uma representação social é um conjunto organizado de informações com diferentes relações estabelecidas entre si. Assim, no caso deste estudo, conhecer a **RS** de **SD** dos professores do Ensino Fundamental será possível quando se definir os componentes de sua centralidade e das zonas periféricas, conforme a saliência e a conectividade dos termos evocados e de seu significado. Pode-se inferir, então, que cada representação é única e congrega características do pensamento social do grupo que a compartilha, sendo diferenciada conforme os diferentes contextos sociais em que é constituída.

A abordagem teórico-metodológica proposta por Abric (2001) admite que se possa inferir a organização interna da **RS** (abordagem estrutural), ou seja, da constituição do **NC** e das regiões periféricas, investigadas através do questionário de livre evocação de palavras referentes a um termo indutor, que refletem o valor simbólico e o poder associativo dos termos, quando relacionadas a um processo cognitivo. O valor simbólico da **RS** é retratado pela articulação entre a saliência (frequência e importância) e a conectividade (medida pelo grau de similitude máxima do termo) das evocações registradas pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, para determinar a composição central e periférica da **RS** é preciso combinar “[...] o valor simbólico, seu poder associativo, sua saliência e sua forte conexão na estrutura [...]” (MOLINER 1994a apud SÁ, 2002, p. 112). As duas primeiras propriedades são qualitativas e, as duas últimas, quantitativas, permitindo aferir as propriedades qualitativas, pois se admite seu grau seja reflexo delas.

Metodologia

Considerando a importância da utilização de **SDs** para a organização do trabalho docente e acompanhamento da aprendizagem discente, é que se apresentam, neste artigo, os resultados encontrados para a **RS** de 53 docentes (21 professoras de Ciclo I e 32 professores de Ciclo II) de uma escola de **EF** da cidade de São Paulo, relativa ao termo indutor **SD**. As informações foram coletadas em 2016 através da aplicação de questionário aos docentes, quando inquiridos sobre “*Quais são as seis primeiras palavras que vêm a sua mente quando pensa em Sequência Didática?*”. Dos 53 professores entrevistados, 28 eram pós-graduados e apenas 27 participavam de atividades de formação continuada, realizadas dentro e/ou fora da unidade escolar. Nos questionários aplicados, esses professores relacionaram a importância da participação em atividades de formação continuada para a qualificação de sua prática docente, buscando meios que os auxiliassem em suas ações

diárias, principalmente, através de trocas de experiências com seus pares.

Das informações obtidas através dos questionários, foi possível identificar os prováveis termos presentes na estrutura da **RS** de **SD**. A análise foi realizada na perspectiva da **TNC**. As informações foram analisadas com auxílio dos *softwares* **EVOC** 2005 - *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évocations* (VERGÈS et al., 2003) e **IRAMUTEQ** – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (RATINAUD; DEJEAN, 2008), possibilitando, respectivamente, a construção do Quadrante de Vergès e da Árvore de Similitude Máxima. A partir do uso desses *softwares* obtiveram-se os dados constantes do Quadro 1.

SE = 53 (quantidade total de professores entrevistados)
Tev = 317 (quantidade total de termos evocados)
n_j = 134 (quantidade de diferentes termos evocados)
OGOE = 3,5 (ordem geral de ordenamento das evocações)
f_{min} = 4 (frequência mínima)
f_{mediana} = 13 (frequência mediana)
f_{max} = 28 (frequência máxima)

Quadro 1. Dados utilizados na construção do Quadrante de Vergès e da Árvore de Máxima Similitude; elaborado pelas autoras

O intuito era que os professores elencassem 318 termos ($Tev = SE \times 6 = 53 \times 6 = 318$) para compor a quantidade total de termos evocados, como foi solicitado no questionário. Entretanto, em um dos questionários foram apresentados somente cinco termos, resultando em $Tev = 317$ citações. Já o número de termos diferentes totalizou $n_j = 134$, mostrando que, em média, cada um dos sujeitos referiu-se 2,5 vezes ($n_j/SE = 134/53 = 2,5$) a termos que não foram evocados pelos demais participantes. Este resultado reflete o interesse dos participantes em responder ao questionário aplicado. A frequência mínima (f_{min}) foi selecionada para abranger 50% dos termos evocados, excluindo-se todos aqueles citados com frequência inferior a 4 ($f < f_{min}$), pois os termos de maior significância para o grupo são os citados com maiores frequências e menor diversidade, isto é, são aqueles que possuem maior valor simbólico para o grupo de professores. Eles foram citados 160 vezes (50,5%), no conjunto dos 15 diferentes termos mais evocados, excluindo-se do total 157 citações ($317 - 160 = 157$; 49,5%). Estas 157 citações eram mais dispersas e menos expressivas para a identificação da estrutura da **RS** sobre **SD** para o grupo estudado.

A **OME** (ordem média das evocações, cujo cálculo envolve a hierarquia e a frequência com que o termo foi evocado pelos sujeitos deste grupo) expressa a saliência (importância) do termo

evocado para a **RS** sobre o objeto social investigado. A ordem geral de ordenamento das evocações (**OGOE**) se refere à média da ordem média das evocações. Esse valor foi calculado pelo *software* **EVOC** (**OGOE**=3,5) segundo a equação apresentada na literatura (VOGEL, 2016, p. 49). A frequência mediana ($f_{\text{mediana}}=13$, corresponde a 34,7% das evocações de maior valor simbólico para o grupo de professores) e foi “[...] obtida pelo cálculo da mediana dos valores de frequências após terem sido descartadas as frequências abaixo da frequência de corte.” (VOGEL, 2016, p. 125). Assim, foi evidenciada a saliência do termo através da construção do Quadrante de Vergès para as 160 citações referentes aos 15 termos citados com maior frequência.

A Árvore de Similitude Máxima também foi elaborada considerando-se os termos evocados mais frequentemente pelos professores, que totalizam cerca de 50% do *corpus* de evocações. A análise de similitude evidencia as relações de co-ocorrência estabelecidas entre os termos evocados por cada um dos sujeitos, para identificação de sua conectividade, uma das propriedades dos componentes do núcleo central da **RS**, ao lado da saliência, qualidades que refletem o valor simbólico do termo para a representação. Cada aresta (**Ar**) representada na árvore significa a ligação entre dois termos (vértices). O somatório das co-ocorrências (**Σco**) expressa a quantidade de vezes que os termos foram evocados, ao mesmo tempo, pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo inferir o grau de conectividade do termo. Por fim, foi realizada a categorização dos termos evocados, inspirada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com o objetivo de compreender o caráter semântico atribuído pelos sujeitos da pesquisa ao termo.

Resultados e Discussão

A Figura 1 apresenta a representação gráfica do Quadrante de Vergès e da Árvore de Similitude Máxima referentes ao registro das ideias mais prontamente elencadas pelos professores da escola. O Quadro 2 apresenta as categorias construídas e os critérios de pertencimento dos termos, a partir da análise das justificativas dos professores para terem evocado o termo em associação à palavra indutora proposta. A categorização foi realizada criando-se unidades de significação para o agrupamento dos termos em categorias criadas *a posteriori*, resultando em três grupos que ilustram o ponto de vista dos professores para elaboração de **SDs**.

Segundo a análise da saliência (Figura 1), o Núcleo Central (**NC**) desta **RS** é composto por três termos, presentes no quadrante superior

esquerdo, cujos valores de **OME** são menores do que o valor de corte, dado pela **OGOE** (3,5), e cujas frequências são superiores à mediana, devido a seu valor simbólico para a **RS** deste grupo para **SD: Objetivo, Organização e Planejamento**. São estes os termos mais estáveis, que atribuem um caráter permanente à representação. Também prescrevem o comportamento dos sujeitos sociais, refletidos nas ações que serão realizadas para a significação da **SD**. Pode-se inferir que, para este grupo de professores, **Objetivo, Organização e Planejamento** são as condições essenciais para a construção de uma **SD** para a aprendizagem efetiva dos alunos. Contudo, é importante observar que, apesar da frequência do termo **Planejamento** ser expressiva ($f=28$), sua **OME** é alta (2,9) em comparação com a **OME** do termo **Organização** (1,9), com $f=23$, mostrando que este último termo foi citado em posições hierárquicas de maior relevância pelos sujeitos da pesquisa (quanto menor a **OME** do termo, mais preferencial foi sua hierarquia de citação).

Quadrante de Vergès

Árvore de Similitude Máxima

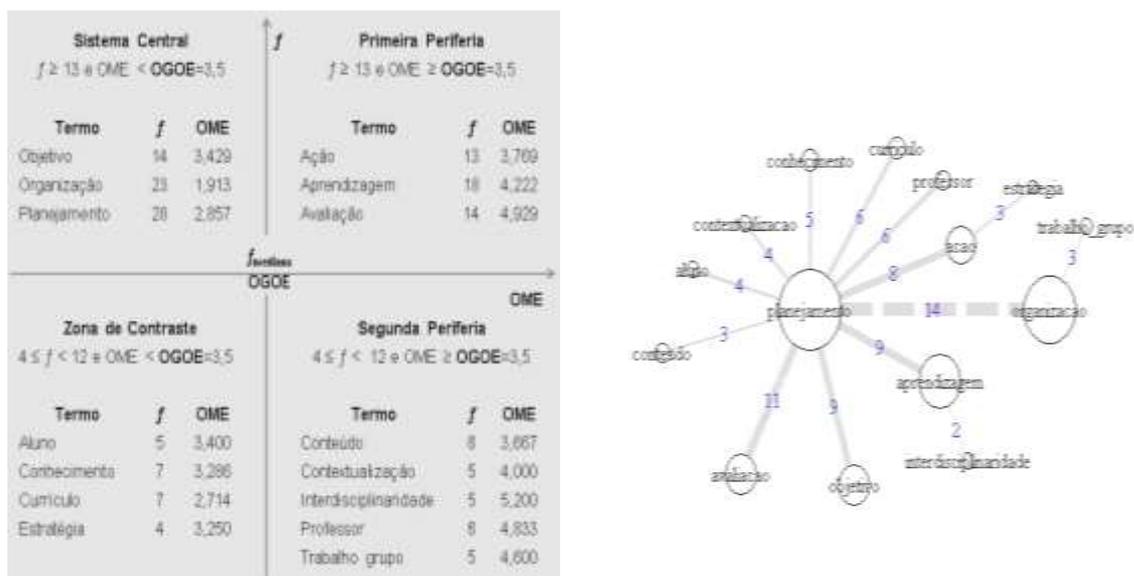


Figura 1. Quadrante de Vergès e Árvore de Similitude Máxima; elaboração das autoras.

Pode-se ainda observar, pela análise das co-ocorrências (Figura 1), que o termo **Planejamento** possui maior quantidade de arestas (**Ar**) em conexão a outros termos (**Ar**=11 e $\Sigma co=79$). O termo planejamento apresenta conectividade com os demais termos do **NC: Planejamento/Organização** ($co=14$) e **Planejamento/Objetivo** ($co=9$). Já o termo **Organização** apresenta apenas duas arestas de conectividade com outros termos (**Ar**=2; $\Sigma co=17$): **Organização/Planejamento** ($co=14$; ambos presentes no **NC**) e **Organização/Trabalho_grupo** ($co=3$; **NC** e segunda periferia, respectivamente). Portanto, os termos *planejamento* e *organização*, alocados no

NC pela análise prototípica que conduz ao quadro de quatro casas, em que se considera somente a saliência dos termos, não têm o mesmo poder associativo, expresso pela conectividade aos demais termos.

No quadrante superior direito (Figura 1, primeira periferia; **PP**), estão os termos **Ação**, **Aprendizagem** e **Avaliação**. Eles possuem $f \geq f_{\text{mediana}}$ e $\text{OME} > \text{OGOE}$, o que permite inferir sua menor relevância para os professores em comparação aos termos do NC. O termo **Ação** pode vir a integrar o NC, visto que o valor de sua frequência é a mediana e sua **OME** é muito próxima à **OGOE**. A análise das co-ocorrências mostra que estes termos estão conectados a planejamento: **Planejamento/Avaliação** (co=11), **Planejamento/Aprendizagem** (co=9), **Planejamento/Ação** (co=8).

O quadrante inferior esquerdo se refere à zona de contraste (**ZC**). Nele, estão alocados os termos mais relevantes apenas para uma parcela do grupo de professores, mas que reforçam o significado dos termos presentes na **PP** e no **NC**. Esses termos representam um grupo minoritário desses sujeitos, diferenciando-se do sentido conferido à **RS** pelos termos alocados no NC. Eles possuem frequência de evocação entre a frequência inferior e a frequência mediana ($f_{\text{min}} \leq f < f_{\text{mediana}}$) e suas **OMEs** são menores que a **OGOE** ($\text{OME} < \text{OGOE}$). Os termos pertencentes a este quadrante são **Aluno**, **Conhecimento**, **Currículo** e **Estratégia**. Estes termos não parecem contrastar com os termos do NC, uma vez que, segundo as justificativas destes professores para os termos evocados, as **Estratégias** propostas para realização das atividades previstas na **SD** fundamentam-se em um **Currículo** existente, mas norteado pelos **Conhecimentos** que os **Alunos** já experienciaram. Os termos da **ZC**, quando em conectividade com o termo planejamento, formam os pares: **Planejamento/Currículo** (co=6), **Planejamento/Conhecimento** (co=5), e **Planejamento/Aluno** (co=4).

Os termos alocados nos quadrantes superior direito (**PP**) e inferior esquerdo (**ZC**), apresentam relação de proximidade com o NC e com a segunda periferia (**SP**). Esses termos apresentam caráter evolutivo e flexível. São mais descritivos, funcionais e concretos do que os termos do NC, pois são condizentes com a realidade vivida pelos professores que planeja sua prática para maximizar o desempenho do aluno.

Localizada no quadrante inferior direito está a **SP**. Nela estão presentes os termos que possuem baixa frequência de evocação ($f_{\text{min}} < f < f_{\text{mediana}}$) e $\text{OME} > \text{OGOE}$. Os termos alocados neste quadrante são: **Conteúdo**, **Contextualização**, **Interdisciplinaridade**, **Professor** e **Trabalho grupo**. Estes termos estão

relacionados com a significação dos termos da **PP**, especificando o ambiente contextual de realização das ações escolares. Em conjunto com os demais termos da periferia, eles refletem as características menos permanentes da **RS**. São facilmente modificáveis, regulando e adaptando-se às experiências e necessidades cotidianas (SÁ, 2002), protegendo o sentido atribuído à representação pelo grupo que compartilha da mesma significação para a **RS** de **SD**. Relativo à **SP**, a conectividade do termo planejamento acontece com os termos: **Planejamento/Contextualização** (co=4), **Planejamento/Professor** (co=6), **Planejamento/Conteúdo** (co=3).

Os resultados da análise categorial estão apresentados no Quadro 2, e sua triangulação com as análises de saliência e similitude está sumariada na Tabela 1.

Categoria: Perspectivas Pedagógicas
Termos: contextualização, interdisciplinaridade, trabalho grupo.
Critério de pertencimento: nesta categoria estão agrupados os termos relacionados às perspectivas educacionais atuais, no que se refere a ações que promovam processos de ensino e aprendizagem mais significativos para os alunos. Esses aspectos se relacionam a vinculação do trabalho do professor e às experiências que os alunos trazem para o ambiente escolar.
Justificativas dos professores: Interdisciplinaridade: é o ponto de partida para obter resultados, projeto; Trabalho em grupo: favorece a troca e construção coletiva de conhecimentos, participação ativa (aluno-professor; professor-aluno); atividades diferenciadas, aliadas as estratégias de ensino diferenciadas devem garantir um aprendizado significativo; Contextualização: para o aluno através de conhecimentos relacionados à vida.
Categoria: Práticas Pedagógicas
Termos: organização, planejamento, ação, aprendizagem, conhecimento, currículo, professor, aluno.
Critério de pertencimento: nesta categoria estão agrupados os termos que se relacionam à prática pedagógica da escola, no que se refere a um ensino de qualidade para o aluno, considerando suas vivências, assim como, suas inter-relações no processo educativo.
Justificativas dos professores: Organização: A sequência didática é uma proposta de organização, planejamento e realização da aula que vai ser aplicada; diálogo, interação e bom relacionamento professor-aluno e aluno-aluno; Conhecimento: o aluno traz seus conhecimentos para a escola; ensino contextualizado conforme o que o aluno pensa; Aprendizagem: envolvimento e interesse do aluno no processo ensino-aprendizagem; Professor: mediador, facilitador, pois sabe trazer o conhecimento para o universo do aluno; conhece o conteúdo e sabe ensinar o aluno organizar o ambiente e preparar os materiais necessários; Planejamento: do processo de ensino-aprendizagem e das atividades a serem trabalhadas que podem e devem ser revistos; bons resultados quando a organização se junta com a sistematização dos conhecimentos, preparo, competência, interdisciplinaridade, criatividade, comprometimento, esforço, autonomia, satisfação, determinação, contexto educacional, dedicação; elemento orientador do trabalho pedagógico sem ele a prática do professor é falha; o planejamento é fundamental para a realização do trabalho que favoreça a aprendizagem do aluno; Ação: Ações norteadoras para uma melhor ação em sala de aula buscando uma qualidade de ensino; ação para as tomadas de decisões e início do processo de ensino para apropriação do conhecimento proposto; Aluno: aprendizagem significativa do aluno; Currículo: busca de um caminho para orientar o trabalho do professor; tem a ver com a grade curricular.
Categoria: Sistematização Pedagógica
Termos: objetivo, avaliação, estratégia, conteúdo.

Critério de pertencimento: nesta categoria estão relacionados os termos mais importantes para a construção do fazer educativo, de modo que a descrição de cada etapa constituinte de uma sequência didática seja relevante para transformar as ações dentro da escola.

Justificativas dos professores:

Estratégias: são ações norteadoras para desenvolver um bom trabalho em sala de aula; é o passo a passo da prática do professor; as estratégias utilizadas em uma sequência didática são as possibilidades de organização para trabalhar o currículo e se obter bons resultados; as estratégias buscam alcançar as metas do que eu espero que os alunos aprendam, dos conhecimentos que os alunos irão adquirir;

Objetivo: é o alvo norteador; ponto de partida para organizar a intervenção, desenvolver o conteúdo e realizar aquela atividade para alcançar as metas; objetivo é definir o tema com clareza para que o conteúdo a ser trabalhado tenha sentido para o aluno;

Conteúdo é o que se pretende que os alunos aprendam com competência; os conteúdos devem ser conhecidos pelo professor que, por sua vez, deve torná-lo conhecido para o aluno através de atividades e estratégias de ensino sequenciadas;

Avaliação: contínua é importante para construir, planejar e replanejar os meios e não para um produto final da aprendizagem; fins do processo de aprendizagem, conclusão; avaliação contínua é uma análise complementar da prática para tomada de decisão, ela estrutura o replanejamento e favorece a auto-avaliação, se voltar para dentro de si.

Quadro 2. Categorias e critérios para Análise do Conteúdo dos termos evocados; elaborado pelas autoras.

Tabela 1. Saliência, Conectividade e categorias referentes aos termos evocados sobre **SD**

Termos	Saliência		Conectividade		Categorias
	f	OME	Ar	Σco	
Objetivo*	14	3,429	01	09	Sistematização Pedagógica
NC Organização	23	1,913	02	17	Práticas Pedagógicas
Planejamento*	28	2,857	11	79	Práticas Pedagógicas
Ação	13	3,769	02	11	Práticas Pedagógicas
PP Aprendizagem	18	4,222	02	11	Práticas Pedagógicas
Avaliação	14	4,929	01	11	Sistematização Pedagógica
Conteúdo	06	3,667	01	03	Sistematização Pedagógica
Contextualização	05	4,000	01	04	Perspectivas Pedagógicas
SP Interdisciplinaridade	05	5,200	01	02	Perspectivas Pedagógicas
Professor	06	4,833	01	06	Práticas Pedagógicas
Trabalho grupo	05	4,600	01	03	Perspectivas Pedagógicas
Aluno	05	3,400	01	04	Práticas Pedagógicas
ZC Conhecimento	07	3,286	01	05	Práticas Pedagógicas
Currículo	07	2,714	01	06	Práticas Pedagógicas
Estratégia	04	3,250	01	03	Sistematização Pedagógica

NC: sistema central; **PP:** primeira periferia; **SP:** segunda periferia; **ZC:** zona de contraste; *Termos que norteiam suas categorias. **Fonte:** elaborado pelas autoras

Partindo-se dessas análises complementares entre si, percebe-se que o termo **Planejamento** (pertencente ao **NC** desta **RS**) é o termo orientador da categoria **Práticas Pedagógicas**. Este termo expressa as características dos outros componentes da categoria, organizando suas relações com os demais termos presentes na periferia da representação. O termo orientador está relacionado ao **Planejamento** das **Ações** a serem desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos com o objeto da representação, isto é, ele orienta a conduta dos sujeitos sociais quando há elaboração de uma **SD**, conferindo sentido a suas etapas estruturadoras.

O somatório ($\Sigma co=17$) para os termos **Planejamento/Organização** é maior do que as demais co-ocorrências. Também é maior a saliência (**Planejamento:** $f=28$ e $OME=2,9$; **Organização:** $f=23$ e $OME=1,9$) desses termos do

que as dos demais presentes na categoria **Práticas Pedagógicas**. Pelas justificativas elencadas pelos professores, características como **Organização** e **Planejamento**, conhecer bem o caminho a ser trilhado (**Currículo**) são fatores imprescindíveis à **Ação** pedagógica, que tem como fim o protagonismo do **Aluno** na construção do próprio **Conhecimento**. Estes resultados corroboram a literatura (MORELATTI et al., 2014; GONÇALVES e FERRAZ, 2016) acerca da ação pedagógica do professor que é constantemente reinventada através de processos de formação continuada, redefinindo conceitos e ampliando a criticidade do professor perante as necessidades educacionais dos estudantes.

O componente orientador da categoria **Sistematização Pedagógica** é o termo **Objetivo** ($f=14$ e $OME=3,4$; $Ar=1$; $\Sigma co=9$), possível integrante do NC. Entretanto, nota-se que, apesar estar alocado no quadrante superior esquerdo, sua frequência e sua **OME** estão próximas aos valores encontrados para saliência e conectividade do termo **Ação** ($f=13$ e $OME=3,8$; $Ar=2$ e $\Sigma co=11$) pertencente à **PP**. Tal fato sugere, mesmo que não se possa afirmar, que o termo **Ação** possivelmente pertence ao **NC** desta **RS** e não a **PP**. Entre os termos pertencentes a esta categoria tem-se: **Objetivo**, NC; **Avaliação**, PP; **Estratégia**, ZC; **Conteúdo**, SP. Nela estão presentes os termos que orientam os profissionais do ensino na elaboração do seu fazer profissional, ou seja, descrevem os caminhos estruturadores para a realização de atividades pedagógicas que ressaltam o saber do aluno e orientam o trabalho do professor, a partir de diagnósticos, replanejamentos de condutas e de estratégias de ensino, para retomadas de conteúdos ainda não significativos para os estudantes. O aspecto descritivo presente nesses termos e característicos de evocações localizadas na periferia de uma representação, qualifica o objeto social **Sequência Didática**, fazendo uma descrição relevante das etapas mais frequentes e desejáveis em sua estruturação.

Os termos que constituem a categoria **Perspectivas Pedagógicas** (**Interdisciplinaridade**, **Contextualização** e **Trabalho grupo**) estão todos localizados na **SP** da **RS**. Possuem frequência e **OME** próximas ($f_{\min} < f < f_{\text{mediana}}$ e $OME > OGOE$). Também as co-ocorrências são aproximadas, dificultando a identificação do termo orientador da categoria. Esses termos estão assim agrupados por refletirem as atuais perspectivas educacionais para a promoção de processos de ensino e aprendizagens vinculados a um efetivo trabalho docente, contextualizado à realidade do aluno. As evocações alocadas na **SP** possuem um caráter mais diversificado, flexível e adaptativo do que os termos que se localizam no **NC**. Estão em constante dialética com a realidade vivida, favorecendo que novas

informações sejam constantemente agregadas ao sistema cognitivo dos sujeitos aprendentes.

Conclusões

A partir do resultado encontrado para composição da estrutura da **RS** sobre **SD**, conclui-se para este grupo de professores que os termos **Organização** e **Planejamento** apresentam maior valor simbólico e poder associativo entre aqueles localizados no sistema central e periférico desta representação. Essas são características fundamentais para garantir a efetividade de um recurso pedagógico que elaborado de forma reflexiva através de estratégias que possibilitam ao professor rever sua prática para adequá-la às reais necessidades cognitivas dos estudantes.

Também está presente no **NC** o termo **Objetivo**, devido a importância dada pelos professores ao estabelecimento de metas a serem alcançadas para a significação dos conteúdos de aprendizagens trabalhados no ambiente escolar. De modo semelhante, segundo valor simbólico e poder associativo, há o termo **Ação**, que também imprime relevância para delimitação de estratégias de ensino para a **Organização** do **Planejamento** educacional. Este termo possivelmente está alocado no **NC** dessa **RS** e não na **PP** como apresentado no Quadrante de Vergès (Figura 1).

Conforme discussão apresentada neste artigo pode-se inferir que o pensamento comum entre os docentes investigados se envereda pela construção de um conhecimento escolar que vincula um currículo já existente ao conhecimento cotidiano do aluno, buscando suas origens sociais e culturais com o objetivo de conferir sentido à aprendizagem escolar.

Em outras palavras, o **Objetivo** existente no **Planejamento** de **Ações** educacionais é a construção significativa do conhecimento escolar, alcançada pela consideração das ideias dos alunos, quando integradas aos seus interesses em diversas situações contextualizadas de ensino, sejam através de ações interdisciplinares com os demais professores ou mesmo por meio de um trabalho coletivo que corresponde a reformulações e transformações de propostas de ensino baseadas em imposições incompatíveis aos interesses escolares.

Apesar da clara pretensão dos envolvidos no processo educacional, sabe-se que nem sempre esses **Objetivos** são alcançados, desprezando-se as necessidades de alguns alunos que apresentam diferentes questões para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o papel exercido pelo professor para qualidade da apropriação do conhecimento pelos alunos é fundamental para os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

Cabe ao professor, portanto, agir como mediador/orientador do trabalho educativo, adequando o ambiente educacional às necessidades apresentadas pelos discentes. Tais aspectos demonstram lacunas ainda presentes na relação educacional e que podem ser fonte de futuros estudos que buscam a efetiva aprendizagem dos alunos.

Referências

- ABRIC, J.-C. Las Representaciones Sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, J.-C. (Ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México: Cultura Libre, 2001.
- ASTOLFI, J.-P.; DEVELAY, M. **A didática das Ciências**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- GONCALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 119-141, abr. 2016.
- GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Elementos para validação de seqüências didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, Dec. 2009.
- MOLINER, P. I. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des representations sociales. In: C. GUIMELLI (ed.). **Structures et transformations des representations sociales**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994a, 199-232.
- MORELATTI, M. R. M.; RABONI, P. C. A.; TEIXEIRA, L. R. M.; ORTEGA, E. M. V.; FÜRKOTTER, M.; RABONI, E. A. R. S.; RAMOS, R. C.. Sequências didáticas descritas por professores de matemática e de ciências naturais da rede pública: possíveis padrões e implicações na formação pedagógica de professores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 639-652, Set. 2014.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes. 2012. 456p.
- RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J.-C. Teoria da Representação Social. In: VANLANGE, P.; KROGLANSKI, A.; HIGGINS, E. (Ed.). **Handbook of theories of social psychology**. London: Sage, 2012. v. 2, p. 477-497.
- RATINAUD, P.; DEJEAN, S. **IRaMuTeQ** – Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. [S.l.]: Laboratoire LERASS, 2008.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2002. 189p.
- VERGÈS, P.; JUNIQUE, C.; BARBRY, W.; SCANO, S.; ZELIGER, R. **Ensembles de programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provence: Université Aix en Provence, 2003.
- VOGEL, M. **Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”**. São Paulo, 2016. 220p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências – Universidade de São Paulo.