



Universidade
Tuiuti do
Paraná

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Estudos sobre Formação
de Professores

Sueli Pereira Donato
Romilda Teodora Ens
Adelina Novaes
(Organizadoras)

*Sueli Pereira Donato
Romilda Teodora Ens
Adelina Novaes
(Organizadoras)*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Estudos sobre Formação de Professores

2023



Comissão Institucional de Editoração Científica

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Dr. Geraldo Pieroni
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dra. Giselle Massi
Dr. Murilo Rodrigo Zibetti

Comitê Científico

Dra. Angela Maria Martins- UNICID (Brasil)
Dra. Ariane Franco Lopes da Silva- Researcher CEDH, UCP-Porto (Portugal) e CIERSED/FCC (Brasil/Portugal)
Dra. Cyntia María Torres Stöckl – Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
Dra. Clarilza Prado de Sousa- PUC-SP (Brasil)
Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade- UFMT (Brasil)
Dr. Fausto dos Santos- UTP- (Brasil)
Dr. Jacques de Lima Ferreira- UNOESC (Brasil)
Dr. Lindomar Wesley Boneti- PUCPR (Brasil)
Dra. Lucia Villas Bôas- FCC/UNICID (Brasil)
Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla- UNISANTOS (Brasil)
Dra. María Estela Ortega Rubí- Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
Dra. Marilda Aparecida Behrens- PUCPR (Brasil)

*Os Capítulos desse livro foram avaliados por pareceristas *ad hoc*.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos” - Universidade Tuiuti do Paraná

R425 Representações Sociais Estudos sobre Formação de Professores /
Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens, Adelina Novaes (org.). -Curitiba: Universidade
Tuiuti do Paraná, 2023.
p.
E-book
Vários autores
ISBN 978-65-89187-07-3
1.Formação de professores. 2. Representações sociais.F-Práticas pedagógicas. 4. Gestão
de creches. 5. Fracasso escolar.
I.Donato, Sueli Pereira (org.). II. Ens, Romilda Teodora (org.).
III.Novaes, Adelina (org.). IV. Título

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável

Helôisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Reitoria

João Henrique Faryniuk

Pró-Reitoria Administrativa

Camille Barrozo Rangel Santos Prado Pereira

Pró-Reitora Acadêmica

Samantha Manfroni Filipin

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPPE

Bianca Simone Zeigelboim

Editoração Científica - Coordenação

Josélia Schwanka Salomé

Produção Gráfica, Editoração Eletrônica e Capa

Haydée Silva Guibor

Revisão de Língua Portuguesa

A revisão é responsabilidade dos autores dos textos.

Campus Sydnei Lima Santos

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 245
Santo Inácio | CEP 82010-330 | Curitiba - PR
41 3331-7654 | editoracao.proppe@utp.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Ariane Franco Lopes da Silva	
APRESENTAÇÃO	10
Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens e Adelina Novaes	
CAPÍTULO 1	15
RESILIÊNCIA, RESISTÊNCIA E TENSÃO: ESTRATÉGIAS PSICOSSOCIAIS DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE	
Diana Pereira Costa e Adelina Novaes	
CAPÍTULO 2	35
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO COMPREENSÃO DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Hugo Leonardo de Araújo Dias e Clarilza Prado de Sousa	
CAPÍTULO 3	46
ROMILDA TEODORA ENS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE EM SUAS ORIENTAÇÕES	
João Pedro Crevonis Galego, Neli de Lemos e Clarice Schneider Linhares	
CAPÍTULO 4	62
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Adriana Mallmann Vilalva	
CAPÍTULO 5	74
FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Denise Teberga Mendanã, Silvio Duarte Domingos e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	

CAPÍTULO 6	87
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PROFESSORES INICIANTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: O ESTADO DO CONHECIMENTO Tarcisio Matos de Oliveira, Sueli Pereira Donato e Romilda Teodora Ens	
CAPÍTULO 7	100
ASPECTOS PSICOSSOCIAIS ENVOLVENDO A GESTÃO DE CRECHES: O PERÍODO PANDÊMICO EM FOCO Sandra Lúcia Ferreira, Flaviane Miron Corda e Luiz Dalmacir da Silveira	
CAPÍTULO 8	114
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE Cleusa Vieira da Costa, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Silvio Luiz da Costa	
CAPÍTULO 9	128
JOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIÁLOGOS Renata Aparecida Rocha Rodrigues e Lúcia Villas Bôas	
CAPÍTULO 10	142
REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS: CONSENSOS E DISSENSOS Milena de Azevedo Calixto e Sabrina Plá Sandini	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	154

PREFÁCIO

Ariane Franco Lopes da Silva¹

A obra *Representações Sociais: um estudo sobre formação de professores* trata do tema da formação docente sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, idealizada por Serge Moscovici. Os textos nela reunidos nos convidam a pensar sobre quem é esse profissional e como é construída sua identidade e profissionalidade. A obra busca ainda contribuir para a formação de professores e para políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento profissional.

Os capítulos potencializam reflexões sobre a docência, pois, ao abordarem diferentes temas ligados à formação de professores, apresentam resultados de investigações que fizeram uso de múltiplos procedimentos metodológicos como, grupo focal, questionário, entrevista, observação e procedimento bibliográfico do tipo estado do conhecimento. Os dados são analisados e interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais que propicia uma abordagem psicossocial de vários processos educativos e de tópicos como formação de professores e políticas públicas em educação. Portanto, a leitura dessa obra nos conduz a pensar sobre os conhecimentos, crenças e experiências de vida que entram em jogo na construção de representações sociais sobre a formação do professor e compreender como eles influenciam a prática docente e o enfrentamento dos problemas relativos à docência. A identificação dessas representações contribui para a desconstrução de elementos representacionais mais tradicionais e a construção de novos saberes sobre a docência, além de auxiliar na configuração de políticas em educação e em formação inicial e continuada de professores.

A formação de professores tem passado por um processo de adequação aos novos entendimentos sobre a identidade profissional e, no âmbito dessas mudanças, é importante considerar a voz dos professores sobre sua profissão e sobre os desafios que lhes são impostos. Os momentos de transição demandam ponderações sobre como superar as adversidades,

¹ Doutora em Educação: Psicologia da Educação - University of Cambridge (2000 - Bolsista CNPq), mestrado em Educação - University of Cambridge (1993 - Bolsista do CNPq) e especialização em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (1987). Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Educação: Psicologia da Educação em 2009 e outro Pós-Doutorado na Universidade Católica Portuguesa, na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP-UCP, Porto, Portugal) em 2019. Formada em dança pela Escola de Bailado do Teatro Municipal de São Paulo, cursou o Central School of Ballet em Londres como bolsista do Conselho Britânico e possui os certificados da Royal Academy of Dancing. Tem experiência na área de ensino infantil e fundamental, com ênfase em Psicologia da Educação, atua nos seguintes temas: representações sociais, formação docente, linguagens verbal e não verbal, imagens, culturas e artes. É pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed - Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente) e ao Centro de Investigações para o Desenvolvimento Humano (CEDH), sediado pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto, Portugal), onde é investigadora colaboradora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366856467161068> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0024-9039> ; E-mail: rianeifs@yahoo.com.br.

os problemas e dilemas que causam incômodo e mal-estar. Como a profissão docente coloca o professor em constante interação com os outros atores escolares, é importante compreender como ele se percebe nessa relação e o papel do outro na superação de obstáculos. Nesse sentido, o primeiro capítulo explora o tema do enfrentamento de situações problema e apresenta uma análise dos conteúdos temáticos que caracterizam as categorias bem-estar e mal-estar docente. As reflexões sobre essas categorias podem contribuir para que se atenuem as angústias e inquietações causadas por situações cotidianas que dificultam a atuação profissional.

O segundo capítulo explora a temática da subjetividade social docente, sua relevância para políticas públicas em educação e para a formação continuada de professores. O texto traz uma análise aprofundada da Teoria das Representações Sociais e apresenta a sua pertinência para se pensar a relação do indivíduo com o social, que deve pautar as políticas públicas em educação.

O terceiro capítulo é uma homenagem à professora e pesquisadora Romilda Teodora Ens e apresenta a relevância e impacto de sua obra para o meio científico, acadêmico e profissional. O texto ressalta a sua contribuição para se pensar a interface entre a teoria das representações sociais e o desenvolvimento de políticas públicas em educação no Brasil. Considero que esse capítulo comunica a admiração que alunos, professores, pesquisadores e colegas têm pela professora e pelo seu trabalho.

Os capítulos quatro, cinco, seis e sete têm a qualidade de examinar como uma nova ideia é percebida e integrada a um conjunto de saberes já consolidados. O quarto capítulo discute a temática da interculturalidade no âmbito da escola, ao analisar as representações sociais de professores sobre suas práticas pedagógicas em contextos multiculturais. Esse texto nos estimula a refletir sobre a necessidade de se estar culturalmente sensível e consciente das diferenças culturais dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas amparadas na tolerância e na cooperação. Julgo que essa temática é importante na atualidade pela crescente mobilidade humana que aproxima culturas e nos desafia a interagir e cooperar com o diferente.

Nesse sentido, penso que o quinto capítulo se relaciona ao capítulo anterior, pois analisa o que os professores entendem por inovação pedagógica e práticas inovadoras. Ao tratar da temática das tecnologias digitais, entendo que o capítulo cinco contribui para reflexões acerca da formação docente em cenários educativos em constante evolução, que nos mobiliza a considerar o novo e a rever práticas tradicionais, enraizadas na cultura e na tradição.

O capítulo seis apresenta um estudo sobre o que tem sido abordado entre os anos de 2012 e 2022 acerca das representações sociais de professores iniciantes sobre formação continuada. O texto mostra que existem poucas produções acadêmicas sobre essa questão e propõe que futuras investigações possam ser desenvolvidas sobre essa etapa tão importante da vida profissional. Julgo como valioso refletir sobre o professor iniciante e como ele percebe o seu desenvolvimento

profissional. Essa é uma fase da vida que corresponde à passagem da formação acadêmica para a formação no contexto da escola, o que proporciona ressignificações sobre ser professor e práticas docentes. Acredito que esse é um tema interessante, pois pode levar a futuras investigações sobre as possibilidades de inovação de representações ao longo dos primeiros anos de experiência profissional.

O sétimo capítulo apresenta os resultados de um estudo sobre os processos de acompanhamento e atenção ao público infantil nas creches durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o texto também trata de uma situação nova que foi imposta à escola e que exigiu estratégias não convencionais de gestão. O estudo analisa de forma crítica o período vivido durante a pandemia ao dar voz aos gestores de creches sobre a avaliação na educação infantil. O trabalho também recomenda uma formação de professores voltada à capacitação das tecnologias de comunicação e informação, visando a formação de pais.

O oitavo capítulo discute as representações de sucesso e de fracasso escolar construídas por alunos de pedagogia, sob uma perspectiva temporal. Com essa perspectiva, os autores analisam as representações que estão em movimento e transformação, uma vez que os estudantes lidam com saberes provenientes de diferentes espaços e tempos de formação. Esses saberes têm origem nos conhecimentos pré-acadêmicos, oriundos da educação básica, nos advindos da universidade e nos saberes adquiridos nas escolas onde trabalham como estagiários, auxiliares ou bolsistas de programas educacionais. O texto analisa o impacto dessas múltiplas experiências na construção de novos sentidos sobre o sucesso e o fracasso escolar.

O nono capítulo traz uma investigação sobre a percepção dos professores acerca do jogo didático e sua utilização na prática pedagógica. O estudo conclui que, possivelmente, existe uma diferença entre o que os professores pensam sobre o jogo e o reflexo desse pensar nas práticas docentes. O capítulo dez fala do multiculturalismo e sugere que é necessário trabalhar com a questão da cultura afro-brasileira na formação de professores. Os dados apresentados mostram o que vem sendo pesquisado nos anos iniciais do ensino fundamental e apontam para os temas que precisam ter maior visibilidade no currículo escolar.

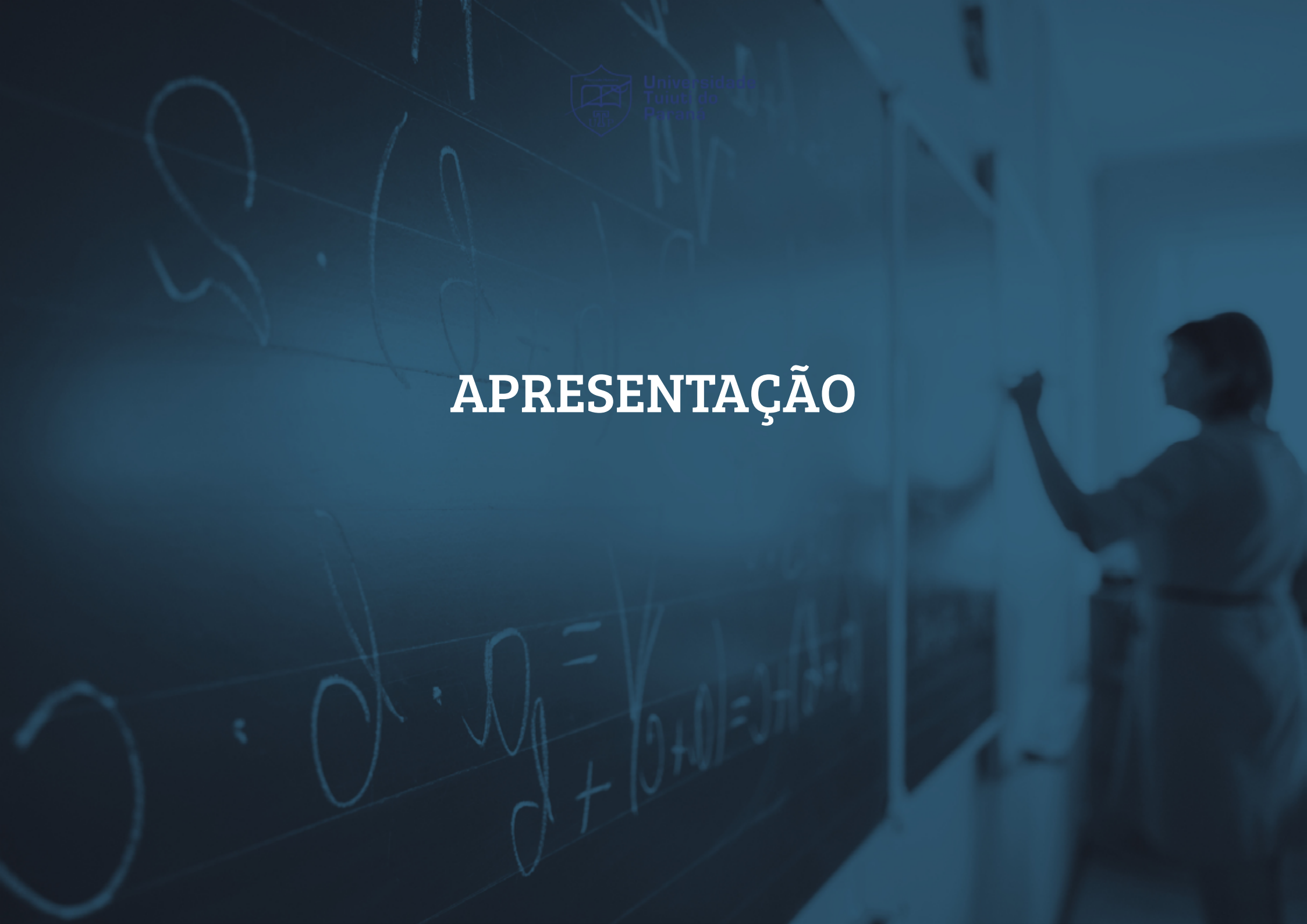
Como um todo, a obra promove reflexões no campo da educação que abriga crenças, normas e tradições, assim como movimentos, processos e mudanças. Considero que ela nos desafia a rever representações sobre a educação e nos estimula a inovar.

Boa leitura!



Universidade
Tuiuti do
Paraná

APRESENTAÇÃO



Caro(a) leitor(a),

Apresentamos na obra *Representações Sociais: um estudo sobre formação de professores* diversos estudos e olhares acerca da formação de professores sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Tal interesse surge, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais (FOTERS), cadastrado no CNPq/Tuiuti¹, tendo como líder a Professora Doutora Sueli Pereira Donato, da Universidade Tuiuti do Paraná, da necessidade de reunir diferentes olhares sobre a formação de professores, com notoriedade a Teoria das Representações Sociais (TRS) concebida por Serge Moscovici na década de 1960 e constantemente revisitada por outros teóricos, seus precursores.

A partir desse interesse, surgem parcerias com outros dois grupos de pesquisa, o de Políticas, Formação de Professores e Representações Sociais (POFORS), sob a liderança da Professora Doutora Romilda Teodora Ens, e o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (CIERS-ed/FCC), coordenado pela Professora Doutora Adelina Novaes, quando se forma então uma rede de pesquisadores, os quais, com seus orientandos, participam como autores dos dez capítulos do presente livro.

Cada capítulo aqui apresentado viabiliza valiosas reflexões relacionadas à formação de professores nos seus diferentes enfoques temáticos, notadamente sob a perspectiva da TRS. Reverberam, portanto, o potencial da Teoria das Representações Sociais no estudo de fenômenos sobre a formação de professores e apontam/abrem possibilidades para pesquisadores/as que se dedicam à pesquisa nesse campo do conhecimento, a fim de explorar e ou ampliar as lentes de investigações e aderir à Teoria das Representações Sociais, bem como contribuir na produção de novos conhecimentos na área.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Resiliência, resistência e tensão: estratégias psicossociais de professores para o enfrentamento do mal-estar docente”, as autoras Diana Pereira Costa e Adelina Novaes apresentam um estudo que investigou, por meio das representações sociais de docentes sobre a profissão, estratégias de resiliência e resistência elaboradas por professores de uma escola da Zona Leste do município de São Paulo. Focalizam uma discussão acerca dos termos resiliência e resistência, amparando-se no conceito de tensão, para posteriormente ter elementos para estudar as estratégias elaboradas por professores de 6º a 9º ano para lidar com o mal-estar docente.

¹ Fundado em 05/2022 no PPGED/Tuiuti na Linha Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, e contou com o apoio da prof.^a Dr.^a Adelina Novaes do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas/FCC. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed/>. Acesso em: 19 set. 2023.

No capítulo dois, “A Teoria das Representações Sociais como compreensão da subjetividade social e suas possibilidades na formação docente”, Hugo Leonardo de Araújo Dias e Clarilza Prado de Sousa propõem refletir acerca da compreensão das representações sociais como expressão da subjetividade social docente e sobre suas possíveis contribuições no desenvolvimento de formações para professores e políticas públicas em educação. Argumentam que os processos psíquicos das representações sociais estão estruturados na comunicação, bem como nas práticas sociais, uma vez que a realidade social é primordial na construção das representações sociais do próprio indivíduo. Destacam a relevância dos processos de objetivação e ancoragem como parte essencial da mediação social e da concretude de representações sociais no âmbito da vida social.

João Pedro Crevonis Galego, Neli de Lemos e Clarice Schineider Linhares, no capítulo “Representações Sociais e educação em interface com as políticas educacionais: uma vida de contribuições”, fazem uma homenagem à pesquisadora brasileira, curitibana, Romilda Teodora Ens, por meio de uma pesquisa denominada de Estado do Conhecimento, de caráter bibliográfico, com base nas orientações disponíveis no Currículo Lattes da professora homenageada. Os autores objetivam compreender a trajetória de Romilda Teodora Ens e o impacto das suas publicações/orientações. A pesquisadora, nos seus 63 anos de atuação como professora da Educação Básica à Superior, orientou muitos estudantes de graduação e pós-graduação, além de organizar o grupo de pesquisa dedicado ao estudo de formação de professores e das Representações Sociais, denominado “Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”.

Em “Representações Sociais de professores sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural: desafios e possibilidades”, Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Adriana Mallmann Vivalva enfatizam a importância de pensar em uma perspectiva intercultural (Candau, 2008) para a formação e o desempenho dos/as professores/as, que assumem suas práticas pedagógicas em tempos de complexas mudanças sociais, políticas e culturais. Nesse texto, recorte de uma pesquisa maior, as autoras objetivam analisar as representações sociais de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre os desafios e as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural, além de pontuar, ao final, que a nossa tarefa social e política é a de reafirmar a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural, para que tenhamos uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

No quinto capítulo, “Formação docente e inovação pedagógica: um estudo de representações sociais”, Denise Teberga Mendanã, Silvio Duarte Domingos e Edna Maria Querido de Oliveira Chamon debatem sobre a formação docente num contexto de intensas transformações e rapidez nos processos de comunicação. Com efeito, destacam a necessidade de refletir sobre as práticas docentes inovadoras, com o objetivo de apresentar as representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à inovação pedagógica, para que se possa discutir o papel da formação docente para a efetivação de

práticas inovadoras. Assim, afirmam que a formação docente voltada à inovação exerce papel fundamental para a constituição das representações dos professores, para a quebra de paradigmas e transformação dessas representações.

No sexto capítulo, “Representações Sociais, professores iniciantes e formação continuada: o estado do conhecimento”, Tarcisio Matos de Oliveira, Sueli Pereira Donato e Romilda Teodora Ens apresentam o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica que aborda professores iniciantes e suas representações sociais referentes à formação continuada. Nesse texto, recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento no PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná e subsidiada pelo aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS), os autores buscam compreender o que a área de educação investigou sobre essa temática no período de 2012-2022, a partir do mapeamento da produção científico-acadêmica brasileira extraída dos resumos de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma EDUC@/FCC. Os autores sinalizam para o entendimento de que representações sociais, professores iniciantes e formação continuada se configuram como um campo de considerável amplitude para novos aprofundamentos.

O estudo do sétimo capítulo, cujo título é “Aspectos psicossociais envolvendo a gestão de creches: o período pandêmico em foco”, de autoria de Sandra Lúcia Ferreira, Flaviane Miron Corda e Luiz Dalmacir da Silveira, discorre sobre a avaliação na educação infantil (0 a 3 anos) no município de São Paulo, que somada à compreensão das formas de monitoramento da avaliação desenvolvidas nas creches, propõe-se a percorrer um itinerário para a escuta de gestores que vivenciaram o trabalho formativo no período entre 2020 e 2021. Os autores, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), buscam investigar as declarações, expressas por eles, por meio do uso de um questionário que objetiva, ao mesmo tempo, capturar marcas deixadas pelo referido período, bem como propor ações futuras, embasadas nas experiências do período da pandemia. Apontam os autores que a pandemia evidenciou as dificuldades, os dilemas e os desafios que a Educação Infantil enfrentou, e ainda enfrenta, numa grande metrópole como São Paulo, bem como sinalizam para o entendimento da TRS como um importante contributo para o entendimento dos processos relacionais desencadeados no cotidiano de diferentes sujeitos e grupos sociais.

O capítulo oito, “Representações sociais sobre sucesso e fracasso escolar: contribuição para a formação inicial docente”, cujos autores são Cleusa Vieira da Costa, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Silvio Luiz da Costa, resulta de uma pesquisa realizada por Costa (2023) em sua tese de doutoramento e traz reflexões relativas ao modo como discussões sobre representações sociais de sucesso e fracasso escolar podem contribuir no processo de formação dos graduandos do curso de Pedagogia. Trata-se de um estudo que privilegiou as representações sociais de graduandos da Pedagogia sobre sucesso e fracasso escolar, a partir dos relatos dos graduandos no grupo focal, o qual evidencia que o descortiná-las pode contribuir no processo

formativo e repercutir na prática pedagógica futura. Acreditam que os graduandos, no processo de formação, trabalham com saberes diversos, tanto provenientes da escola da Educação Básica (como estagiários, auxiliares ou bolsistas de programas educacionais), como da universidade e da sociedade. São saberes que contribuem para assentar os processos de objetivação e ancoragem dos assuntos educacionais. Reconhecem os autores que o estudo com base na TRS tem se revelado propositivo à medida que contribui para que o professor e o futuro professor articulem a experiência do vivido com os conhecimentos adquiridos durante a formação.

As pesquisadoras Renata Aparecida Rocha Rodrigues e Lúcia Villas Bôas, no penúltimo capítulo do livro, intitulado “Jogos em contexto escolar e representações sociais: diálogos”, buscam compreender a representação de educadores da Educação Básica em relação aos jogos no contexto educacional e apresentam um estudo desenvolvido por Rodrigues (2020), tendo por base a teoria das representações sociais, que partiu das seguintes questões norteadoras: Nas rotinas de trabalho pedagógico, há a utilização de jogos nas salas de aula ou em outros espaços? Como acontece? Percebe-se uma preocupação da utilização do jogo como recurso didático, ou eles simplesmente são usados quando sobra um tempo livre, como passatempo? Se utilizados, quais são os tipos de jogos trabalhados? Concluem que, apesar de os participantes reconhecerem a importância do jogo didático para a educação, esse recurso ainda é pouco utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental em razão da falta de conhecimento dos docentes, da falta de recursos na escola e da falta de apoio e incentivo nesse segmento de ensino. A ausência de tempo e a preferência pelo modelo tradicional de ensino também foram mencionadas nos relatos dos educadores.

Por fim, o estudo “Representações sobre formação de professores para a história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais: consensos e dissensos”, das autoras Milena de Azevedo Calixto e Sabrina Plá Sandini, busca evidenciar as representações sociais sobre os aspectos estudados da história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um estudo do tipo estado da arte, com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2008 a 2021. Chamam a atenção para o papel fundamental dos livros didáticos no contexto da leitura e sinalizam a preocupação em perceber que muitos deles ainda carecem de representações positivas da história afro-brasileira, que tem historicamente sido sub-representada em sua totalidade. Essa falta de abordagem abrangente resulta em um ensino que, infelizmente, tende a ser etnocêntrico e carente de profundidade temática.

Desejamos uma ótima leitura a todos!



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 1

**RESILIÊNCIA, RESISTÊNCIA E TENSÃO: ESTRATÉGIAS
PSICOSSOCIAIS DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO
DO MAL-ESTAR DOCENTE**

RESILIÊNCIA, RESISTÊNCIA E TENSÃO: ESTRATÉGIAS PSICOSSOCIAIS DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE

Diana Pereira Costa¹
Adelina Novaes²

Introdução

O presente capítulo apresenta um estudo³ que investigou, por meio das representações sociais de docentes sobre a profissão, estratégias de resiliência e resistência elaboradas por professores de uma escola da Zona Leste do município de São Paulo.

Inspirado em uma pesquisa mais ampla, intitulada “Resiliência e porosidade nas fronteiras das cidades: uma investigação psicossocial em três cidades brasileiras”,⁴ o estudo ora relatado iniciou com uma discussão acerca dos termos resiliência e resistência, amparando-se no conceito de tensão, para posteriormente ter elementos para estudar as estratégias elaboradas por professores de 6º a 9º ano para lidar com o mal-estar docente.

Em busca das relações entre resiliência, resistência, tensão e mal-estar docente

Lantheaume (2012, p. 373) identificou a existência de várias estratégias de resistência por parte de professores e destaca entre elas “a introdução de variações na atividade, o ajuste de metodologias para trabalhar bem, a reafirmação do sentido do trabalho e a elaboração de estratégias de fuga, como evitar confrontos”. No entanto, a pesquisa desenvolvida pela

1 Mestra em Educação (Formação de Gestores Educacionais) pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Atualmente é professora dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Arquitetura, no Centro Universitário Anhanguera. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6844165963825683> ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5799-6490> E-mail: Eng.Civil.Diana@hotmail.com

2 Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou pós-doutorado no Department of Social Psychology da London School of Economics and Political Science e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e líder do Grupo de Pesquisa “Representações sociais e subjetividade docente”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753854726358178> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837> E-mail: anovaes@fcc.org.br

3 Disponibilizado na íntegra em: COSTA, Diana Pereira. Resiliência, resistência e tensão: estratégias psicossociais de professores para o enfrentamento do mal-estar docente. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo. 2019. <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/257>

4 O projeto recebeu financiamento do Research Councils UK e Newton Fund, por meio de parceria com o Conselho Nacional de Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (Confap), e contou com a coordenação internacional de Sandra Jovchelovitch e Jacqueline Priego-Hernandez, nacional de Pedrinho Guareschi e regional de Adelina Novaes (São Paulo), Simone Paulon (Rio Grande do Sul) e Cristal Aragão (Rio de Janeiro).

autora, apesar de expoente, não evidencia a distinção entre resiliência e resistência, que são conceitos relevantes para os objetivos do presente capítulo.

Resistência, resiliência e tensão são termos oriundos dos estudos sobre as características dos materiais, no âmbito das ciências da natureza. Quando tais termos são importados para as ciências sociais e humanas, seu sentido sofre transformações para além das metáforas inicialmente imaginadas. Dessa forma, por considerar tal dimensão etimológica, verificou-se a necessidade de uma revisão de literatura dedicada à definição dos termos resiliência e resistência, tomando-se sua origem no âmbito das ciências da natureza como ponto de partida.

Em seu livro, Galilei (1638) descreve os chamados testes de tensão, experimentos que realizou a fim de conhecer a força máxima que poderia ser aplicada a um material até a sua fratura, ou ruptura. Para a realização de tais testes, verificou que, ao aplicar forças a uma viga, existia um estresse distribuído no material. Esse estresse sofrido pelo material ou por suas fibras, durante a aplicação de uma força, foi chamado de tensão. A partir desse conceito, outros estudos foram realizados acerca das características dos materiais e de seu comportamento quando sujeitos a esforços, considerando variações de material, das dimensões, das cargas e seus pontos de aplicação. Entre eles, destacam-se a resistência e a resiliência.

Grosso modo, nas ciências sociais, o termo resiliência expressa a habilidade de uma pessoa, grupo de pessoas ou empresa para sobreviver, adaptar-se e crescer diante de mudanças turbulentas, ou, ainda, a capacidade de enfrentamento de situações de sofrimento com conseqüente fortalecimento, transformação pessoal e superação das adversidades de indivíduos, grupos e comunidades. Afinados com essa definição estão Vilchek (1998), Yunes (2010), Fiksel (2006) e Dinh et al. (2012). Por outro lado, nas ciências humanas, o termo resiliência expressa a capacidade de um indivíduo de construir uma trajetória positiva ante as adversidades, ou um processo de boa adaptação perante traumas, tragédias, ameaças ou motivos significativos de estresse (Yunes, 2001, 2003; Yunes; Szymansky, 2001; Cyrulnik, 2001, 2004, 2005, 2009). Por sua vez, nas ciências da saúde, pesquisas utilizam a escala de resiliência adaptada por Pesce et al. (2005). Nesse sentido, o termo resiliência expressa a capacidade humana universal de lidar com a crise e de superá-la, aprender ou mesmo ser transformado com a adversidade inevitável da vida e, inclusive, de sair fortalecido da situação, a capacidade da pessoa de lidar com a doença, aceitando as limitações impostas pela condição, buscando adaptar-se à situação e viver de forma positiva (Cyrulnik, 2004; Hosseini; Besharat, 2010; Angst, 2009; Yunes, 2001; Pesce et al., 2005; Barlach; Malvezzi; Limongi-França, 2008). Nas engenharias, resiliência é a medida em percentual da energia que pode ser absorvida dentro do limite elástico, sem criar uma deformação permanente. Assim, a expressão módulo de resiliência é a relação entre a tensão aplicada no material e a deformação sofrida, sendo a capacidade de um material não continuar deformado após cessar a aplicação da carga.

Por sua vez, o termo resistência, nas ciências sociais, expressa força de oposição, luta, enfrentamento ou negação ao

sistema (Giddens, 2009; Marocco, 2012a e b; Ferneley; Sobrepez, 2006; Kim; Kankanhalli, 2009) e, nas ciências humanas, significa luta, enfrentamento, desobediência e oposição ao poder (Foucault, 1988; McClintock, 1995; Madden; Chase; Joyce, 1998; Capdevila; Langue, 2014). Já nas ciências agrárias, o termo resistência é frequentemente utilizado como força de oposição ou ausência de suscetibilidade a diferentes pragas e patógenos (Vivas et al., 2012; Beserra et al., 2006; Paes; Vital, 2000; Paes et al., 2007). Nas ciências biológicas, resistência significa força de oposição, evitação, tolerância ou capacidade dos microrganismos de suportar os efeitos de um antibiótico ou antimicrobiano (Ackerly, 2004; Torriani et al., 2008; Van Den Brom et al., 2015). Nas engenharias, o termo resistência é utilizado para definir a capacidade de um material suportar as forças, cargas ou tensões que lhe são aplicadas, ou a propriedade de um elemento suportar a ação do fogo, mantendo sua integridade, segurança estrutural, estanqueidade e isolamento (Rombach; Latte, 2008; Canevarolo Jr., 2007; Scanavaca Jr.; Garcia, 2004). Por fim, nas ciências da saúde, os autores não definem precisamente resistência, porém há uma convergência na utilização do termo para expressar a tolerância ou capacidade de suporte (Khajuria; Razdan; Mahapatra, 2014; Oliveira et al., 2008).

Em síntese, para a finalidade deste capítulo pode-se afirmar que, de maneira geral, resistência foi compreendida como força de oposição, força de defesa a um ataque, capacidade de suportar, reagir, entre outros, e que o termo resiliência foi compreendido como capacidade de um indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos, resistir à pressão, além de tomada de decisões que propiciam forças na pessoa para enfrentar as adversidades.

O aporte da Teoria das Representações Sociais

Por ser uma teoria do conhecimento em movimento (Marková, 2017b), entendeu-se, na pesquisa ora relatada, que a TRS poderia contribuir para o estudo dos saberes construídos a respeito das situações de tensão, resiliência e resistência, associados ao binômio mal-estar/bem-estar docente. Esses saberes são baseados em valores e crenças adquiridos ao longo da trajetória profissional e pessoal do professor, uma vez que “as representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (Jodelet, 2007, p. 17).

Jodelet (2007) apresentou as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, caracterizado como saber ingênuo, de senso comum, de grande importância para a vida social e para as interações sociais por ser a expressão de uma visão consensual da realidade compartilhada por um grupo. Moscovici, por sua vez, relacionou as representações sociais à possibilidade de inovação e mudança (Marková, 2006). Significa dizer que, para ele, no universo do

senso comum, a sociedade torna-se a si própria visível, é inovadora, possui voz, age perante o mundo respondendo ao mesmo e incitando alterações. Por outro lado, no universo reificado, a sociedade é compreendida a partir de um sistema de entidades imutáveis básicas e sólidas indiferentes à individualidade e às quais falta identidade, um mundo em termos de variáveis, objetos, atividades e indivíduos isolados (Marková, 2006).

Novaes (2015) abordou o conceito de representação social sobre a perspectiva moscoviciana, na qual o docente está inserido no meio social e, ao mesmo tempo que é influenciado pelo meio, também exerce influência sobre ele, sobretudo na significação e ressignificação dos objetos relativos à educação. Sob esta perspectiva, não se pode tratar o docente como um indivíduo isolado do mundo, pois ele está inserido em um contexto único e particular, no qual a família, a comunidade, o ambiente de trabalho, as experiências ao longo de sua trajetória interferem na maneira como ele age e responde aos estímulos, e pode se considerar que moldam o sujeito, pois há uma interação constante entre o sujeito e o outro.

Segundo Marková (2006), Moscovici observou que, na obra de Durkheim, a ética é onipresente em todos os fenômenos sociais, constituindo a forma como a sociedade e suas instituições exercem a sua influência sobre os indivíduos. Assim, entende-se que a formação da representação depende das condições sociais, políticas e históricas que configuram um contexto determinado. Sob essa perspectiva, as representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva (Jodelet, 2007).

No ambiente escolar, existem muitos fatores ou situações que podem contribuir para tensões psicossociais que envolvem o professor: podem existir conflitos com outros professores, com a direção, com a coordenação, com o corpo de funcionários, com os alunos, com os pais, com a comunidade, e até mesmo com a família deste professor. Além disso, deve-se considerar fatores externos como os planos de evolução na carreira, os salários e o próprio sistema educacional, pois, de certo modo, podem influenciar o desempenho profissional dos docentes.

Afinadas com esse pensamento, Ramalho e Nuñez (2014), em sua abordagem acerca da profissionalização da docência, ressaltam a importância das representações que os professores têm sobre sua atividade, sugerindo uma relação entre o pensamento do professor, sua ação como docente e as inovações educativas na busca de uma renovação para suas práticas.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são criadas pela necessidade de saber como se ajustar, se comportar no mundo, assim como pela necessidade de identificar e resolver os problemas que se apresentam. Nesse sentido, a compreensão das representações dos professores sobre sua profissão é fundamental para a reflexão acerca de suas ideias e práticas, favorecendo a construção de novas identidades profissionais, e surge como uma proposta de formar os professores para solução dos problemas da escola. O estudo das representações sociais construídas por professores acerca

de sua condição docente contribui com informações que podem ser utilizadas na elaboração de estratégias nos âmbitos pessoais e profissionais, visto que

A representação é uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica. Ela é todas estas dimensões ao mesmo tempo e cada um destes atributos só pode ser entendido em relação a todos os outros, já que do ponto de vista fenomênico eles são dimensões simultâneas do sistema representacional (Jovchelovitch, 2004, p. 23).

Por outro lado, Marková (2006) afirma que a dialogicidade é a capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar as realidades sociais. Para ela, o pensamento por oposições não pretende negar outras formas de pensamento, como pensamento indutivo, dedutivo, científico, prático etc., mas consiste em uma ferramenta conceitual fundamental para desenvolver uma teoria do conhecimento social.

Entretanto, para a autora, a relação Alter-Ego é uma ontologia da comunicação e, também, uma ontologia da mente, de modo que a dialogicidade é geradora dos diferentes tipos de pensamento e de comunicação, cuja expressão se dá em antinomias. Nessa perspectiva, Marková (2006, p. 19) aponta que, de acordo com a TRS, “os conteúdos estruturados das representações sociais são gerados a partir de antinomias culturalmente compartilhadas que se transformaram em problemas”. Essa característica dialógica normalmente gera tensões e conflitos entre parceiros que precisam negociar posições.

Segundo Marková (2017b), a tensão faz parte da tríade dialógica, visto que seus elementos estão tensionados entre si. Portanto, a noção de tensão é ilustrativa da unidade dinâmica da teoria do conhecimento social ego-alter-objeto. Nesse tocante, Marková (2017a) afirma que as representações sociais na sociedade são, talvez, mais bem exploradas no discurso público, uma vez que os fenômenos de estranhamento aumentam a tensão da tríade e se tornam, portanto, assuntos que merecem debate.

Neste trabalho, considerou-se a noção de tensão como explicativa dos conceitos de resiliência e resistência. A mesma noção também foi aplicada ao esquema ilustrado na Figura 1, referente à antinomia bem-estar/mal-estar docente.



Figura 1 - A tensão e a relação entre bem-estar e mal-estar docente

Fonte: Elaboração das autoras.

A unidade escolar pesquisada: um contexto de vulnerabilidade social

As informações que permitiram a caracterização do contexto da unidade escolar, lócus da investigação, foram obtidas por meio da consulta das bases disponíveis no sítio eletrônico da Prefeitura de São Paulo e da Fundação Estadual de Análise de Dados (Seade). Informações complementares foram retiradas do projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

A escola está localizada no bairro Itaim Paulista, no extremo leste da cidade de São Paulo. Segundo Torres e Marques (2001), o conceito de periferia está associado à geografia urbana, cuja característica é a ocupação, pela população, dos espaços mais externos da metrópole. Nesse sentido, indicam que houve, a partir de 1970, certa homogeneidade quanto à baixa renda da população e às condições precárias de sobrevivência nessas regiões. Para Torres e Marques (2001), ainda que tenha ocorrido uma mudança ao longo dos anos, com a transformação das periferias em amplos espaços de classe média baixa, tais espaços ainda mantêm características semelhantes.

Por sua vez, Breches (2017), baseado na ideia de Kaztman (2000), associa a vulnerabilidade socioespacial à privação ou ausência de meios que garantam ao sujeito o bem-estar, a qualidade de vida e o desenvolvimento. Dessa forma, entende que a impossibilidade de aproveitar as oportunidades disponíveis para promover o bem-estar do sujeito dificulta a aquisição e a acumulação de bens, culminando no agravamento progressivo das situações de vulnerabilidade.

Para caracterizar a população do bairro da escola, que se encontra em situação vulnerável, foi feito o levantamento do Índice Paulista de Vulnerabilidade (IPVS)⁵, junto ao Seade, e do mapa digital da cidade de São Paulo, no sítio eletrônico da Prefeitura de São Paulo, de onde constam dados referentes aos limites administrativos, população, equipamentos, transporte, sistema viário, habitação e edificação, proteção e defesa civil, infraestrutura urbana, verde e recursos naturais, com vistas a identificar a oferta de tais recursos à população do bairro Itaim Paulista (as imagens foram reproduzidas nos anexos).

Com base nos dados divulgados pelo Seade,⁶ é possível afirmar que, no bairro Itaim Paulista, 40% da população enquadra-se no contexto de vulnerabilidade média, 28,6% no contexto de vulnerabilidade alta e 6,8% em vulnerabilidade muito alta. Em outras palavras, apenas 24,6% se encontram em situação de baixíssima a baixa vulnerabilidade social, enquanto 75,4% em vulnerabilidade média a muito alta.

Cabe ressaltar que o contexto vulnerável não se restringe apenas às favelas, mas está associado à privação de meios que proporcionem ao sujeito o bem-estar, a qualidade de vida e o desenvolvimento. No que concerne à educação, Silva (2016) sugere que os estudantes em situação de vulnerabilidade social nas grandes cidades apresentam menor desempenho quando

5 O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social é calculado pelo Seade, órgão ligado ao governo do estado de São Paulo, com base nos dados demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IPVS localiza as áreas intramunicipais que abrigam as populações mais vulneráveis.

6 Disponível em: <https://www.seade.gov.br/ipvs/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

comparados a estudantes que não estão nessa condição, e indica que a vulnerabilidade contribui para a segregação social, que, por sua vez, fortalece as desigualdades.

Nesse sentido, “o fato de estar na favela afeta o desempenho escolar somente se juntarmos outra variável espacial, a distância do Centro da cidade” (Barbosa; Sant’Anna, 2010, p. 171). Assim, quanto mais distante das regiões centrais da cidade está uma favela, mais distantes estarão suas escolas em melhores condições de funcionamento.

A escola periférica, lócus do estudo, foi fundada em 1988 e destinava-se ao atendimento de alunos de primeiro grau. Em 1996, após uma reorganização, a escola passou a atender os alunos do ensino fundamental (ciclo II) e do ensino médio em três turnos, distribuídos em: (a) matutino, com seis aulas de 50 minutos; (b) vespertino, com seis aulas de 50 minutos; e (c) noturno, com cinco aulas de 45 minutos, cada. Dessa forma, trabalhando em um único turno, um professor pode lecionar até 30 aulas semanais, nos turnos matutino e vespertino, ou 25 aulas semanais, se trabalhar no período noturno.

A escola tem 1.172 alunos matriculados, sendo 588 no ensino fundamental e 584 no ensino médio, e o quadro de funcionários para atender a essa demanda conta com 54 professores efetivos ou ocupantes de função-atividade, com formação em nível superior (licenciatura); 10 professores eventuais, sendo 3 estudantes; e 3 professores readaptados exercendo outras atividades. A distribuição dos docentes por disciplina é feita da seguinte maneira: 8 de língua portuguesa, 11 de matemática, 3 de artes, 4 de educação física, 4 de história, 6 de geografia, 1 de filosofia, 1 de sociologia, 6 de ciências, 4 de biologia, 1 de física, 1 de química e 2 de inglês.

Estratégia metodológica

Após a autorização da escola, iniciou-se uma rotina de visitação de campo, por meio de visitas semanais, no horário das atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs), com o intuito de estabelecer uma aproximação com os docentes. Na primeira semana, a coordenadora pedagógica reservou um momento para a explicação da pesquisa e da participação da pesquisadora, a fim de promover maior naturalidade aos encontros. Durante as observações, foi feita a produção de dados para caracterização da escola e da comunidade e para definição dos participantes das duas sessões de grupo focal.

O grupo focal é uma forma de produção de dados que permite, a partir do diálogo entre os participantes, a captação de uma variedade de informações, sentimentos, experiências e representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema. Assim, possibilita a percepção de detalhes nas interações entre os membros daquele grupo, que dificilmente seriam verificadas isoladamente ou por meio de outros métodos de coleta.

O grupo focal é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários (Gatti, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, Marková et al. (2007) acreditam que é possível observar, com os grupos focais, as reações dos sujeitos, suas expressões e o profundo conhecimento do assunto a ser debatido. Para os autores, os grupos focais consistem em discussões informais dirigidas, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade.

Para entender as estratégias dos professores para lidar com o mal-estar docente, é necessário que se compreenda, primeiramente, quais são as características das representações desses docentes acerca da comunidade, da escola, dos alunos e da identidade docente.

Os professores foram selecionados de acordo com seu nível de atuação e tempo de experiência como docentes. A duração dos grupos foi de, aproximadamente, 90 minutos cada, e esses foram realizados na própria escola, objeto deste estudo, mais especificamente na biblioteca, nos horários das ATPCs, devido à concentração do maior número de docentes participantes da pesquisa.

De acordo com as informações obtidas por meio do questionário de perfil socioeconômico, os participantes dos grupos focais constituíram grupos mistos de homens e mulheres, com faixa etária entre 41 e 60 anos, que se consideram predominantemente brancos ou pardos, cuja maioria é casada ou vive em uma união estável e tem até 3 filhos. São professores de diversas áreas do conhecimento, com mais de dez anos de atuação na rede estadual, que alegam ter escolhido a profissão por gostar de ensinar e têm em comum a conclusão da graduação em instituições particulares de ensino.

Embora seus pais tenham estudado apenas até o ensino fundamental, além da licenciatura, os respondentes frequentaram pelo menos algum curso de curta duração ou pós-graduação.

Todos os professores contribuem financeiramente para a manutenção da família, numa proporção de 75% a 100% do salário, e, em média, têm uma renda mensal familiar de 3 a 10 salários-mínimos. Assim, com pouca regularidade, participam de alguma atividade cultural, como teatro, cinema e leituras de livros e revistas.

Mal-estar/bem-estar docente: o que pensam os professores

As etapas de análise e interpretação dos dados passaram por um primeiro momento de exploração e separação do material, no qual as gravações foram transcritas na íntegra e confrontadas com as anotações realizadas pela pesquisadora, favorecendo os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, as quais interagem na temática em foco, e uma

posterior leitura flutuante de todos os materiais, com a finalidade de identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Em seguida, após escutar e ler sistematicamente as transcrições, foram identificadas as categorias de interesse para a pesquisa. Dessa forma, procedeu-se à análise de conteúdo dos elementos referentes às simbolizações circulantes acerca das atividades docentes.

Com base no interesse de identificação de estratégias docentes para lidar com o mal-estar profissional, o olhar voltou-se sobretudo para a identificação dos seguintes temas: mal-estar; bem-estar; tensão; resiliência; e resistência. Com esse foco, foram encontradas as categorias temáticas a seguir detalhadas.

O ambiente de trabalho

As Tabelas 1, 2 e 3 reproduzem a sistematização feita a partir dos discursos dos docentes acerca do ambiente de trabalho, do macrocosmo (a sociedade) ao microcosmo (a escola), passando pela visão que têm do bairro. Alerta-se para o fato de que os conteúdos temáticos que caracterizam o bairro não foram encontrados na segunda sessão de grupo focal.

Tabela 1 - A visão dos grupos acerca da sociedade

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
A sociedade é precária	1	-
A sociedade é violenta	2	-
A sociedade é diversificada	1	-
A sociedade não valoriza o professor	1	1

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Tabela 2 - A visão dos grupos acerca do bairro

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
O bairro não tem opção de lazer	1	-
O bairro não tem opção de cultura	1	-
A situação econômica do bairro é ruim	1	-
O bairro é violento	5	-
O bairro está num contexto vulnerável	1	-
A origem do bairro é de negros e índios	1	-

A escola é uma microssociedade	-	2
A escola é um centro cultural	-	1

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Tabela 3 - A visão dos grupos acerca da escola

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
A escola é um ponto de encontro	1	2
A escola é de periferia	2	-
A escola é um centro cultural	-	1

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Os aspectos destacados pelos respondentes são predominantemente negativos, e reforçam os resultados do IPVS do bairro Itaim Paulista. O contexto de vulnerabilidade não é apenas factual, mas experienciado vividamente pelos docentes.

Bem-estar docente

Essa categoria foi composta por conteúdos positivos associados à experiência docente, nos quais o discurso permitiu identificar a satisfação dos professores nos diferentes aspectos de seu trabalho. Percebe-se que o bem-estar docente reflete o resultado positivo da avaliação que o professor faz de si próprio e das condições existentes para a realização de suas atividades. Nesse sentido, destacam-se a escolha da profissão por amor, o desejo de construir um futuro melhor e a estabilidade da carreira. Consideram-se facilitadores do trabalho docente a idade e o vocabulário próximos aos dos alunos, o cumprimento do planejamento e a estabilidade financeira (Tabela 4).

Tabela 4 - Temáticas associadas ao bem-estar docente: a profissão

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
Profissão por amor	4	7
Construir um futuro melhor	5	1

Idade e vocabulário próximos aos dos alunos	2	2
Estabilidade financeira e carreira	2	3
Cumprir o conteúdo e o planejamento	2	1
O professor é um líder	1	0

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Em especial, no que concerne aos aspectos positivos associados aos alunos (Tabela 5), foram mencionadas a boa estrutura familiar e a colaboração de alunos que alertam sobre problemas ocorridos na escola. De acordo com os docentes, a partir das informações obtidas com os alunos, podem-se elaborar planos de ação para a solução dos conflitos e situações de tensão do cotidiano, evitando maiores problemas. Alerta-se para o fato de que os conteúdos temáticos que caracterizam esta categoria não foram encontrados na segunda sessão de grupo focal.

Tabela 5 - Temáticas associadas ao bem-estar docente: os alunos

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)
Os alunos apresentam boa estrutura familiar	2
Os alunos alertam sobre problemas ocorridos na escola	3

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Mal-estar docente

Esta categoria é composta por conteúdos negativos associados à experiência docente. Percebe-se que o mal-estar docente reflete o resultado negativo da avaliação que o professor faz de si próprio e das condições existentes para a realização de suas atividades (Tabela 6). Nesse sentido, estão as ações ou atividades que dificultam ou impossibilitam a realização das atividades dos docentes. Assim, estão listadas a indisciplina, a falta de esforço ou dedicação do professor, as múltiplas tarefas atribuídas ao professor, a falta de apoio dos pais e a dificuldade para se desligar dos conflitos cotidianos.

Tabela 6 - Temáticas associadas ao mal-estar docente: a profissão

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
O professor não se esforça muito	3	4
Excessivo número de alunos por turma	3	2
Necessidade de mostrar resultados	4	6
Indisciplina	10	7
Múltiplas tarefas	13	-
Falta de apoio dos pais	8	2
Falta de preparo do professor	1	4
Dificuldade para se desligar dos problemas	9	4

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Destacam-se os aspectos negativos associados aos alunos: os problemas na relação entre pais e alunos, ou seja, na estrutura familiar, o fato de que os alunos trazem fatores externos para a sala de aula, a agressividade, o envolvimento com drogas e a falta de expectativas. Acredita-se que esses fatores contribuem para o surgimento de conflitos escolares, confirmando o sentimento de impotência e fracasso por parte dos professores (Tabela 7).

Tabela 7 - Temáticas associadas ao mal-estar docente: os alunos

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
Problemas na relação entre pais e alunos ou na estrutura familiar	8	-
Os alunos são agressivos	5	5
Os alunos trazem fatores externos para a sala de aula	7	3
O aluno tem falta de interesse ou expectativa	5	7
O aluno tem dificuldades de aprendizado	3	2
Alunos especiais requerem mais atenção	3	-
Alunos envolvidos com drogas	5	1
Alunos carentes se envolvem com pessoas erradas	1	-

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Resistência docente

Apesar de ser composta por temáticas complementares à categoria anterior, esta é caracterizada por discursos que abordam a ação docente no sentido de lutar, enfrentar as dificuldades, de suportar, reagir e não aceitar as situações incômodas, motivo pelo qual ela foi caracterizada por resistência.

Nas falas, percebe-se um sentimento de impotência e fracasso em situações em que as ações praticadas não são suficientes para solucionar os conflitos escolares (Tabela 8).

Quando os docentes não conseguem lidar com os problemas na sala de aula, como estratégia encaminham os alunos para a direção, e evitam falar sobre esses problemas em casa, adotando um comportamento de fuga. Foi mencionada também a indicação para a exoneração do cargo.

Tabela 8 - Temáticas associadas à resistência docente

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
Encaminhar o aluno para a direção	16	2
Fuga	2	5
Exonerar o cargo	2	3

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Resiliência docente

Na categoria aqui descrita, encontram-se discursos nos quais fica evidente a capacidade do professor de lidar com os problemas, superar os obstáculos, construir uma trajetória positiva diante de problemas, apresentar boa adaptação perante situações inevitáveis de tensão, suportar a pressão, os traumas, além de tomar decisões que propiciam forças para enfrentar as adversidades, motivo pelo qual foi a ela atribuído o título de resiliência docente.

As estratégias foram apontadas no sentido de estabelecer parcerias e promover palestras e atividades com convidados externos. Nesse sentido, a expectativa do grupo está na mudança de método e no apoio externo para a obtenção de resultados positivos com os alunos, pois acredita-se que as ações externas são mais eficazes quando comparadas, com o intuito de aprender a lidar e reconstruir a identidade docente.

Além das estratégias já mencionadas, merecem destaque a ação de procurar tratamento médico, estabelecer autoridade e eleger um professor como referência – o qual construirá uma relação de confiança e proximidade com os alunos —, que não foram elencadas como estratégias de resistência ou resiliência, pois dependem da maneira como a pessoa as utiliza diante das situações, seja como oposição, defesa, capacidade de suportar, ou como força para superar obstáculos e tomada de decisões para o enfrentamento de adversidades (Tabela 9).

Tabela 9 - Temáticas associadas à resiliência docente

Categories	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
Organizar atividades e palestras com convidados externos	2	-
Estabelecer parcerias	4	-
Mudar o método	1	4
Aprender a lidar	1	1
Reconstruir a identidade de professor	1	1

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Para além da sala-de-aula

Os grupos entendem que a rede estadual de educação bem como a rede de saúde, no que concerne ao apoio pedagógico, atendem parcialmente às necessidades para a solução dos problemas vivenciados pelos docentes, apontando que o principal desafio é o prazo de atendimento, já que o bairro apresenta uma demanda que sobrecarrega as redes, deixando a escola, que necessita de certa urgência para a solução, em segundo plano.

Apontaram também a falta de condições para o trabalho do professor e a necessidade, sobretudo, de maior suporte pedagógico (Tabela 10). Nesse tocante, foram elencados a Casa de Isabel, o Centro de Apoio Psicossocial (Caps), o Conselho Tutelar, a Vara da Infância e da Juventude, a Diretoria de Ensino, as Organizações não Governamentais (ONGs), o Governo do Estado de São Paulo e a Polícia Militar.

Tabela 10 - Temáticas associadas ao suporte pedagógico

Categorias	GRUPO FOCAL 1 (f)	GRUPO FOCAL 2 (f)
Atende	3	-
Atende parcialmente	11	-
Não atende	3	-
Precisa de mais suporte pedagógico	1	-
Faltam condições para o trabalho do professor	4	4

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

A partir dos grupos focais, pôde-se inferir que os professores se sentem desmotivados e desvalorizados, pois entendem que os alunos não estão interessados em aprender os conteúdos propostos. Em contrapartida, aparecem diversos relatos de que o bairro é violento e de periferia e, por isso, não oferece opções de cultura e lazer, fazendo com que os alunos procurem a escola para esses fins. Nesse contexto, os dois grupos acreditam que a sociedade é precária, violenta e diversificada, sendo difícil atender plenamente os alunos. Além disso, considera que a sociedade não valoriza o professor.

Considerações Finais

Para lidar com as situações de tensão numa sala de aula, o professor precisa agir rapidamente e, para isso, pode recorrer às suas memórias de experiências semelhantes, ou às narrativas dos colegas de profissão. Nessa perspectiva, considera-se que a postura do educador é moldada a partir de suas experiências de vida, de sua carreira no magistério, de seus valores, de sua visão de mundo, e pode ser modificada de acordo com as necessidades e as carências dos estudantes (Tardif; Raymond, 2000). Dessa forma, as representações dos professores foram compreendidas enquanto vias de acesso para a compreensão das estratégias elaboradas pelos educadores para lidar com o mal-estar docente.

Do estudo desenvolvido, depreende-se que os docentes acreditam que, durante o seu trabalho, realizam funções além da de ser professor. Porém, na educação básica, são atribuídas aos professores funções diversas e complexas e, por isso, é necessário incorporá-las na busca e construção de uma nova subjetividade, que considera seus projetos pessoais e coletivos de desenvolvimento profissional.

Por isso, além de permitir a compreensão de alguns aspectos relacionados ao mal-estar docente, o estudo contribuiu para a identificação de informações que vêm sendo construídas socialmente acerca da comunidade, do entorno da escola, das opções de cultura e lazer, além do cotidiano dos alunos, o que pode auxiliar no reconhecimento da situação de fragilidade e vulnerabilidade da comunidade, podendo colaborar para um melhor planejamento das ações da escola.

Como limitação, identifica-se que o cronograma de pesquisa de dois anos não permitiu que houvesse um aprofundamento das análises das estratégias de resistência ou resiliência elaboradas pelos professores para o enfrentamento e superação do mal-estar docente. Nesse sentido, as relações entre o binômio bem-estar/mal-estar docente, em especial no que se relaciona ao conceito de tensão, permanecem a serem estudadas.

Em síntese, com a análise realizada, é permitido afirmar, afastando-se de uma perspectiva de culpabilização do professor, que formar, rever, repensar, compreender e discutir a subjetividade docente podem contribuir para diminuir a angústia e o sofrimento, pois, conhecendo as expectativas acerca da profissão e de sua atuação, os docentes poderão lidar melhor com as situações cotidianas.

Referências

- ACKERLY, David. Functional strategies of chaparral shrubs in relation to seasonal water deficit and disturbance. *Ecological Monographs*, v. 74, n. 1, p. 25-44, 2004.
- ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, v. 27, n. 58, p. 253-260, 2009.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane. (org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital - Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010. p. 155-174.
- BARLACH, Lisete; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; MALVEZZI, Sigmar. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, v. 42, n. 1, p. 101-112, 2008.
- BESERRA JÚNIOR, J. Evando A.; MALUF, Wilson R.; FIGUEIRA, Antonia R.; BARGUIL, Beatriz M. Herança da resistência ao Watermelon mosaic virus em melancia (*Citrullus lanatus* L.). *Fitopatologia Brasileira*, v. 31, n. 3, p. 302-305, 2006.
- BRECHES, Bryann. A análise de conteúdo enquanto procedimento metodológico para a construção de categorias acerca da formação continuada em um território vulnerável. *Revista Acadêmica Magistro*, v. 2, n. 16, p. 60-77, 2017.
- CANEVAROLO JR., Sebastião V. *Técnicas de caracterização de polímeros*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Artliber, 2007.
- CAPDEVILA, Luc; LANGUE, Frédérique. Le prisme des émotions. In: CAPDEVILA, Luc; LANGUE, Frédérique (org.). *Les passé des émotions: d'une histoire à vif*. Amérique Latine et Espagne. Rennes: PUR, 2014. p. 7-10.

- CYRULNIK, Boris. *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob, 2001.
- CYRULNIK, Boris. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CYRULNIK, Boris. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CYRULNIK, Boris. *De corpo e alma*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DINH, Linh; PASMANN, Hans; GAO, Xiaodan; MANNAN, M. Sam. Resilience engineering of industrial processes: principles and contributing factors. *Journal of Loss Prevention in the Process Industries*, v. 25, n. 2, p. 233-241, 2012.
- FERNELEY, Elaine H.; SOBREPÉREZ, Polly. Resist, comply or workaround? An examination of different facets of user engagement with information systems. *European Journal of Information Systems*, v. 15, n. 4, p. 345-356, 2006.
- FIKSEL, Joseph. Sustainability and resilience: toward a systems approach. *Sustainability: Science Practice and Policy*, v. 2, n. 2, p. 14-21, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A vontade de saber: história da sexualidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.
- GALILEI Galileo. *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti alla meccanica & i movimenti locali*. D'Arcetri, li 6 Marzo, 1638.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HOSSEINI, Seyedeh Asma; BESHARAT, Mohammad Ali. Relation of resilience with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 5, p. 633-638, 2010.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.
- JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luis; MARTINS, Antonio; SOUSA, Clarilza Prado; DEL DUJO, Ángel; PLACCO, Vera (org.). *Educação e trabalho: representações competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia Social*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000200004>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KAZTMAN, Rubén. *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*, 2000. Disponível em: https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/violencia_desplazamiento_y_pobreza/modulo1/unidad1/M1_U1_Complementaria_CEPAL_Notas_sobre_la_medicion.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.
- KHAJURIA, Deepak Kumar; RAZDAN, Rema; MAHAPATRA, Debiprosad Roy. Zoledronic acid in combination with alfacalcidol has additive effects on trabecular microarchitecture and mechanical properties in osteopenic ovariectomized rats. *Journal of Orthopaedic Science*, v. 19, n. 4, p. 646-656, 2014.

- KIM, Hee-Woong; KANKANHALLI, Atreyi. Investigating user resistance to information systems implementation: a status quo bias perspective. *MIS Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 567-582, 2009.
- LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.
- MADDEN, Gregory J.; CHASE, Philip N.; JOYCE, James H. Making sense of sensitivity in the human operant literature. *The Behavior Analyst*, v. 21, p. 1-12, 1998.
- MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARKOVÁ, Ivana. *Mente dialógica, senso comum e ética*. Curitiba: PUCPRESS, 2017a.
- MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan./mar. 2017b.
- MARKOVÁ, Ivana; LINELL, P.; GROSSEN, M.; SALAZAR, A. O. Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge. *Equinox*, 2007.
- MAROCCO, Beatriz. *O jornalista e a prática*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012a.
- MAROCCO, Beatriz. *Entrevista na prática jornalística e na pesquisa*. Porto Alegre: Libretos, 2012b.
- MCCLINTOCK, Anne. *Imperial Leather: race, gender, and sexuality in the colonial context*. New York: Routledge, 1995.
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 156, p. 328-343, abr. 2015.
- OLIVEIRA, Marileide A. de; REIS, Verônica Lima dos; ZANELATO, Luciana Silva; NEME, Carmem Maria Bueno. Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 28, n. 4, p. 754-767, 2008.
- PAES, Juarez B.; LIMA, Carlos R. de; OLIVEIRA, Elisabeth de; MELO, Rafael R. de. Resistência natural de sete madeiras ao cupim subterrâneo (*Nasutitermes corniger* Motsch) em ensaio de preferência alimentar. *Revista Brasileira de Ciências Agrárias*, Recife, v. 2, n. 1, p. 57-62, 2007.
- PAES, Juarez B.; VITAL, Benedito Rocha. Resistência natural da madeira de cinco espécies de eucalipto a cupins subterrâneos, em teste de laboratório. *Revista Árvore*, v. 24, n. 1, p. 97-104, 2000.
- PESCE, Renata P.; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; SANTOS, Nilton C.; MALAQUIAS, Juaci V.; CARVALHAES, Raquel. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, n. 2, p. 436-448, 2005.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (org.). *Formação, representação e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- ROMBACH, G.; LATTE, S. Shear Resistance of Bridge Decks without Shear Reinforcement. In: *FIB Symposium Tailor Made Concrete Structures*, 2008, London. <http://www.abece.com.br/web/restrito/restrito/pdf/ch076.pdf>
- SCANAVACA JR., Laerte; GARCIA, José Nivaldo. Determinação das propriedades físicas e mecânicas da madeira de *Eucalyptus urophylla*. *Scientia Forestalis*, n. 65, p. 120-139, 2004.

- SILVA, Celia P. Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 207-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/#>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo Cesar. Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno municipal. *R. B. Estudos Urbanos e Regionais*, n. 4, p. 49-70, maio 2001.
- TORRIANI, Camila. et al. Efeito do enfaixamento em oito no equilíbrio e nos parâmetros da marcha de pacientes hemiparéticos. *Revista Neurociências*, v. 16, n. 2, p. 107-112, 2008.
- VAN DEN BROM, R.; MOLL, L.; KAPPERT, C.; VELLEMA, P. Haemonchus contortus resistance to monepantel in sheep. *Veterinary Parasitology*, v. 209, n. 3-4, p. 278-280, 2015.
- VILCHEK, Gregory E. Ecosystem health, landscape vulnerability and environmental risk assessment. *Ecosystem Health*, v. 4, n. 1, p. 52-60, march 1998.
- VIVAS, Marcelo; SILVEIRA, Silvaldo Felipe da; VIVAS, Janieli Maganha Silva; PEREIRA, Messias Gonzaga. Patometria, parâmetros genéticos e reação de progênies de mamoeiro à pinta-preta. *Bragantia*, v. 71, p. 235-238, 2012.
- YUNES, Maria Ângela Mattar. A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda. 2001. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, v. 8, p. 75-84, 2003.
- YUNES, Maria Ângela Mattar. Panorama conceitual dos discursos sobre resiliência: implicações para a educação. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Angel Boza. *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 173-183.
- YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 2

**A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO COMPREENSÃO
DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUAS POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO COMPREENSÃO DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Hugo Leonardo de Araújo Dias¹
Clarilza Prado de Sousa²

Introdução

O presente texto traz como proposta refletir acerca da compreensão das representações sociais como expressão da subjetividade social docente e sobre suas possíveis contribuições no desenvolvimento de formações para professores e políticas públicas em educação.

O desafio será o de analisar, de forma sucinta, a teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici, bem como articulá-la a outros autores no âmbito deste campo teórico. Neste sentido, buscamos pensar na relação do indivíduo com o social e nas possibilidades de considerar a expressão da subjetividade social docente como mecanismo de desenvolvimento de políticas públicas em educação, além de considerar suas reverberações na formação continuada de professores, levando em conta o contexto em que estes docentes realizam suas atividades profissionais, ou seja, uma prática que deve ser encarada como de alto grau de subjetividade.

O processo de construção das representações sociais

A compreensão sobre a subjetividade de docentes é aqui pensada por intermédio das Teoria das Representações Sociais (TRS), concebida por Serge Moscovici na década de 60 e constantemente repensada por outros teóricos, o que nos possibilita realizar uma reflexão acerca da subjetividade e das construções sociais de um determinado grupo, como

1 Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-graduação em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo, MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo, Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção e Licenciatura em História. Integrante do grupo de pesquisa pela Universidade de Santo Amaro. Integrante do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2257113948795362>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0382-5014>; E-mail: hugodias@prof.educacao.sp.gov.br.

2 Pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales e pela Maison des Sciences de L'Homme, doutorado em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Educação (Psicologia da Educação) e Graduação em Psicologia, ambos pela mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>; E-mail: clarilza.prado@gmail.com.

por exemplo, o de professores. Seguindo este objetivo, vamos primeiramente, de forma sucinta, refletir sobre o processo de construção das representações sociais e quais suas relações com a subjetividade social docente.

Marková (2017) afirma que o pensamento de Moscovici foi atravessado por diversos campos do pensamento humano, tendo sido influenciado, portanto, por diversos pensadores, tais como Durkheim, Piaget, Freud, Koyré, dentre outros. Há também na obra de Moscovici uma relação com sua trajetória de vida, em decorrência da perseguição sofrida nos tempos da Segunda Guerra Mundial e de sua contraposição às diretrizes do comunismo de sua época, caracterizado, em muitos lugares, por uma visão totalitarista do mundo. A autora salienta ainda que Moscovici, ao pensar a relação do senso comum com o pensamento científico, argumentou contrariamente ao pensamento de alguns autores, mas foi precisamente na fenomenologia que a teoria das representações sociais encontrou terreno fértil para que houvesse a elaboração de seu pensamento, utilizando a compreensão de Merleau-Ponty sobre a experiência de vida como sistema dinâmico e aberto; porém, diferentemente de Merleau-Ponty, Moscovici enfatizou a superioridade das representações sociais no campo do conhecimento.

Neste sentido, o pensamento de Moscovici defende a construção de uma psicologia social no cruzamento da sociologia com a psicologia, bem como considera os indivíduos construtores de significados sobre a realidade da qual fazem parte, além de levar em conta como as pessoas pensam, sendo que o contexto social é também relevante na construção da compreensão destes indivíduos.

A representação como forma de construção do objeto e expressão do sujeito faz parte de processos internos que se manifestam no âmbito de um contexto externo, ou seja, social; logo, quando os sujeitos constroem uma representação, há uma procura no desenvolvimento de uma realidade que possa validá-la, uma vez que é por meio dela que o sujeito se expressa em meio ao seu contexto social (Vala, 2004).

Assim, a representação social desenvolvida por Moscovici é uma teoria que considera a representação como construída socialmente, fruto, portanto, da relação e da comunicação que ocorre dentro de um determinado grupo social, sendo estas representações sociais o resultado de diversos processos cognitivos e simbólicos de objetivação e ancoragem.

A ancoragem se configura como a etapa em que o estranho – o não familiar – torna-se familiar, ou seja, em que a representação social constituída é compreendida como um organizador do mundo social. O indivíduo, quando aporta, usa sua experiência como ponto de fundamentação para pensar um novo objeto, assim, “uma representação social é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto [...]. A ancoragem leva a produção de transformações nas representações já constituídas (Vala, 2014, p. 474).

Moscovici (2003) afirma que a ancoragem é um procedimento que busca transformar algo que nos é estranho, isto é, colocando em um contexto que nos seja doméstico e se configurando sob uma forma de classificação em que se nomeiam as

coisas, haja vista que é por meio da classificação que temos a possibilidade de gerar uma representação, ou seja, classificar e nomear são características dessa ancoragem das representações. Vale ainda destacar aqui que classificar e nomear não devem ser enxergadas como meras formas de graduação de objetos e pessoas, mas sim como um importante mecanismo para a facilitação das interpretações de características de pessoas e objetos.

A objetivação como processo simbólico e cognitivo se manifesta, em um primeiro momento, pelo processo de seleção que se realiza por meio de informações, ideias e crenças sobre um determinado objeto, servindo de interesse aos princípios de grupos sociais. A esquematização presente na objetivação tende a gerar representações que possibilitem relações estruturadas; logo, a dimensão da imagem constitui uma das importantes reflexões no processo de objetivação, o que, posteriormente, possibilita o desenvolvimento da naturalização, fase em que os conceitos retidos criam categorias naturais, algo que contribui para alcançar sua materialidade. Assim, a objetivação é uma forma de compreender o modo como, no campo do senso comum, os conceitos passam por transformações e se manifestam nas realidades externas aos indivíduos (Vala, 2004).

A objetivação, segundo o próprio Moscovici (2003, p. 61), tem como finalidade “[...] objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Em suma, é possível afirmar que os processos de ancoragem e de objetivação são a soma de experiências e memórias.

Assim, segundo Moscovici:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2003, p. 78).

Neste sentido, as representações sociais podem ser compreendidas como “[...] construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual os sujeitos representam, estando portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais” (Jovchelovitch, 2002, p. 77). Com base nas reflexões desta autora mencionada, é possível asseverar que é fundamental considerar as representações sociais, a consciência de um outro, ou seja, de uma alteridade na compreensão das formações dos grupos e de como o Eu, em sua relação com os outros, forma a subjetividade, a identidade, tendo consequências em como o sujeito (no caso em estudo, o professor) enxerga e sente o seu contexto, a escola em que está inserido e as diretrizes educacionais que se manifestam em diversas instâncias da escola, como por exemplo, na formação docente, dentre outras.

Moscovici (2003) pontua que as representações sociais, por meio de suas alterações, são passíveis de influenciar as orientações de um indivíduo participante de uma determinada coletividade; assim são criadas internamente as representações sociais. Grupos e pessoas produzem representações no decorrer da comunicação que se dá entre eles, logo, as representações sociais não são criadas isoladamente, mas possuem vida própria, circulam e contribuem efetivamente para o surgimento de novas representações.

Os grupos e as pessoas não são meros receptores passivos em suas ações, ao contrário, pensam de forma ativa, produzem, comunicam e compartilham suas representações, apresentando soluções para as questões que verbalizam, bem como criando fórmulas e reflexões que têm implicações no trato social. As representações sociais são formas de compreender e comunicar aquilo que já está em nós – o que já sabemos, mesmo que seja de forma não científica –, mas que buscam retirar do mundo um sentido abstrato e introduzir percepções para que exista um mundo significativo (Moscovici, 2003).

As representações, portanto, são compreendidas como fenômeno – e não como conceito. Nos termos de Moscovici:

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusa, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. Conseqüentemente o status dos fenômenos da representação social é o de um status simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torna emblema. No seu limite, é o caso de fenômenos que afetam todas aquelas relações simbólicas que uma sociedade cria e mantém e que se relacionam com tudo o que produz efeitos em matérias de economia ou poder (Moscovici, 2003, p. 216).

Cruzoé (2004) salienta que a teoria das representações sociais se enquadra em uma perspectiva científica de compreensão do senso comum, refletindo sobre o conteúdo de tais representações. Ou seja, quando sujeitos entram em contato com determinado objeto, tendem a representá-lo e criam teorias que orientarão seus comportamentos e ações; trata-se de uma construção que o sujeito faz para compreender o mundo ao seu redor, seu contexto, relacionando sua vida psíquica/subjetiva à coletiva/social, caracterizando a teoria das representações sociais como de relevância para a pesquisa em educação.

Representações sociais como expressão da subjetividade social docente e sua importância na formação de professores

A reflexão sobre o que é do âmbito individual e o que pertence ao âmbito social atravessa a obra de Moscovici. Consoante Marková (2017), a psicologia social é uma disciplina em constante movimento, de maneira que não se deve definir social e individual de forma separada, mas sim compreender o Eu e o(s) Outro(s) (Ego-Alter) como diretamente ligados pela interação. Em suas palavras: “O Ego-Alter gera conjuntamente sua realidade social - objetos de conhecimento, crenças ou imagens” (Marková, 2017, p. 369).

A busca pela definição de uma subjetividade social se configura como uma forma de refletir sobre suas reverberações na subjetividade docente e também no desenvolvimento de políticas públicas em educação. E, assim, possibilitar reflexões para que existam formações docentes significativas, apontando no sentido de que compreender a subjetividade do professor configura-se como uma forma de encontrar caminhos para os desafios educacionais presentes atualmente em nossa sociedade.

Gonçalves e Sousa (2015), em um estudo sobre a articulação das representações sociais e a subjetividade, apresentam o argumento de que o sujeito, ao pertencer a um determinado grupo social, é um construtor de significados, já que reflete e teoriza sobre a realidade social que o cerca, constituindo-se de forma individual e coletiva e, por isso mesmo, conseqüentemente, com reverberações no contexto em que está inserido. A escola, local em que as relações são complexas e dinâmicas, é o local no qual o professor pode, ao se relacionar com os demais docentes, estudantes e instituições, criar suas representações sociais relacionadas à educação e ao contexto escolar do qual faz parte. Segundo as autoras supramencionadas, o professor condensa as relações que vem constituindo ao longo de sua vida, e é precisamente por meio desta síntese, realizada por intermédio do coletivo, que o sujeito docente pode produzir um tipo de subjetividade que será uma das marcas de sua docência; é o que molda, portanto, as ações de cada professor no interior do ambiente escolar.

Neste sentido, o trabalho docente carrega um alto grau de subjetividade que deve ser considerada no momento de se pensar políticas públicas em educação e formações que são realizadas, sem deixar de fora o contexto escolar e suas vicissitudes. Há relevância em se estudar as representações sociais dos professores, conforme apontado por Gonçalves e Sousa (2015), já que esta é uma forma de compreender valores, ideias e práticas realizadas pelos docentes, aspectos estes que revelarão os comportamentos que movimentam o grupo do qual fazem parte, além de, conseqüentemente, explicitarem características de suas subjetividades.

É possível compreender a subjetividade do professor partindo das relações que este sujeito estabelece com os demais indivíduos do grupo do qual é integrante, em um mundo criado e compartilhado socialmente, ou seja, trata-se de uma elaboração psicológica do social. Nas palavras das autoras:

Portanto, é possível estudar as representações sociais compartilhadas e subjetividade, pois sendo a representação social uma construção do sujeito enquanto sujeito social está sujeita a modulações individuais, isto é, cada sujeito ressignifica individualmente uma representação social. A partir do compartilhamento e das negociações dos sentidos associados a um objeto, os sujeitos reconstroem significados, personalizam as representações, mesmo fazendo parte de um mesmo grupo social (Gonçalves; Sousa, 2015, p. 284).

Novaes (2015) afirma que Moscovici, dentre outros autores, colaboraram para o desenvolvimento da compreensão acerca da constituição de subjetividade relacionada a condicionantes do social, sem deixar de considerar o sujeito como ativo, como construtor de sua subjetividade, mas levando em conta uma reflexão sobre o sujeito do ponto de vista de uma subjetividade social. Assim, seguindo esta afirmativa, é possível afirmar, conforme pontua Novaes (2015), que há uma relação do sujeito social com o outro, e é neste sentido – na relação subjetiva do sujeito com o objeto em um determinado contexto social – que são criadas as representações sociais.

Novaes (2015) entende a subjetividade como movimento, o qual existe por intermédio de uma interação comunicacional, sendo esta uma chave para as representações sociais, haja vista que é por meio da comunicação que os saberes passam a ser estruturados. É, portanto, na linguagem, no estranhamento para com o outro, ou seja, na relação com os outros, que a subjetividade social se manifesta. A subjetividade docente e sua prática – sendo esta uma ação profissional que se realiza na relação com o outros – têm na alteridade uma de suas características, definida

[...] pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno. Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam (Novaes, 2015, p. 336).

Assim, a subjetividade docente pensada também como uma expressão da subjetividade social é um importante vetor para se analisar e definir políticas públicas na área da educação. Compreender a forma como os docentes se sentem, se comportam e o que pensam sobre sua profissionalização e carreira são aportes fundamentais para a manutenção e formação

de professores. Segundo Rey (2006), a multiplicidade que faz da representação social uma produção subjetiva é constituída na subjetividade individual e na social, configurando uma representação social como organização do simbólico, em que se desenvolvem diferentes práticas e relações de membros de um grupo social, o que representaria uma produção subjetiva. Ou seja, a subjetividade é um fator da produção humana que tem caráter simbólico e de sentido dentro do palco social do qual os sujeitos fazem parte.

A relevância de se pensar os sujeitos no âmbito de seu contexto social deve ser considerada, uma vez que é intrínseco que a dimensão subjetiva e a social têm forte relação com os contextos – como por exemplo, os escolares –, podendo contribuir para o surgimento de políticas públicas em educação que afetem a prática e a subjetividade docentes e, por conseguinte, o desenvolvimento educacional dos estudantes. O sujeito não é passivo, já que constantemente reconstrói o objeto e se constitui como sujeito social, com classificações de pessoas e grupos, além de interpretar as questões do cotidiano. O sujeito tem lugar em sua própria subjetivação realizada na relação com o outro (Novaes et al., 2017).

A teoria das representações sociais se enquadra como uma forma de análise das simbolizações e práticas desenvolvidas no campo educacional, possibilitando uma compreensão acerca dos sujeitos que estão sob os contextos escolares. Neste sentido, como ressaltam Novaes et al. (2017), o saber docente adquirido por intermédio de formações e de práticas se realiza por uma atividade relacional, a qual se dá entre o professor e os estudantes, os demais colegas de docência, a mídia e toda a comunidade escolar. Isto é, por meio da alteridade, a teoria das representações sociais torna-se uma possibilidade de compreender os docentes como um grupo ativo, que produz conhecimentos complexos sobre o contexto em que estão situados.

Em suma, nas palavras das autoras:

O estudo das diversas representações que, apesar de muitas vezes concorrentes e conflitantes, as quais convivem na “bricolagem” de discursos constantes dos documentos permite não apenas a avaliação das motivações e dos possíveis efeitos das políticas públicas, mas também a análise das possibilidades de significação e de ressignificação dos sujeitos sociais afetados por elas. No mesmo sentido, a referida teoria vem permitindo aferir, ainda que de modo preliminar, os presumíveis impactos que diferentes políticas geram em determinados espaços e tempos (Novaes et al., 2017, p. 1013).

As representações sociais e seus estudos se mostram cruciais na perspectiva de entender os efeitos da subjetividade docente em relação às práticas realizadas por estes profissionais, por meio da implementação de políticas públicas em educação, como as realizadas em diversas escolas, que imprimem uma nova relação dos professores com normas, legislações

e atividades, gerando implicações no sujeito professor e em como este sente o contexto escolar e sua prática pedagógica. Sob esta lógica, a subjetividade social docente constitui um fator de grande relevância no desenvolvimento escolar.

Conforme destacam Andrade e Novaes (2022), o processo de profissionalização de docentes se constitui no contexto escolar, na relação entre os professores, em suas formações, nos processos avaliativos das atividades pedagógicas, em que se articulam práticas e experiências profissionais com a vida pessoal dos docentes. A subjetividade dos professores tem relação direta com suas vivências pessoais e profissionais, uma vez que ela vai se formando em sua relação com o outro, vai se constituindo de forma dinâmica. Assim, políticas públicas em educação, segundo essas pesquisadoras, devem levar em consideração a subjetividade existente nas escolas, nas quais professores são sujeitos que constantemente ressignificam suas vidas e ações.

As políticas de formação docente são de extrema relevância para o desenvolvimento educacional, por isso, para sua elaboração, deve existir o fortalecimento da compreensão sobre a subjetividade docente, suas representações e experiências; logo, é preciso entendê-los como sujeitos produtores de conhecimento e de saberes próprios (Andrade; Novaes, 2022). Seria possível, então, seguindo o pensamento das referidas pesquisadoras, aferir que políticas públicas em educação e formações docentes não devam ser meramente impostas de cima para baixo, mas devem surgir de dentro do contexto escolar e, assim, possibilitar maior significado aos docentes que exercem suas práticas em salas de aula. A título de exemplo, podemos mencionar as escolas do Programa de Ensino Integral paulista (PEI), na quais muitas formações são determinadas por órgãos centrais, sem que haja a efetiva participação dos professores, conforme demonstra o estudo de Silva (2019).

Em síntese, o contexto social, vetor de influência na atuação profissional dos docentes, evidencia o papel da escola como local de subjetivação dos educadores, já que é no palco escolar que se constrói a interação de um com o outro. As pesquisadoras pontuam:

Fica assim, evidenciado que o espaço escolar tem função extremamente importante no transcurso de constituição da subjetividade docente, já que é neste contexto que o professor tem oportunidade de vivenciar a profissão docente de forma mais intensa por meio de um processo constante de estudo, reflexão, discussão e experimentação coletiva que o exercício da profissão lhe proporciona (Andrade; Novaes, 2022, p. 33).

É, portanto, neste sentido que as representações sociais nos fornecem uma forma de conhecimento sobre nós e os outros, por meio de tensões entre as forças que constituem a subjetividade no âmbito dos diversos contextos sociais. A constituição subjetiva está intimamente vinculada a experiências políticas que são definidoras da relação social, e por mais difícil e problemática que esta inscrição do sujeito dentro de uma tradição social possa parecer ser, é por meio dela que o

sujeito proporciona sentido e continuidade a sua experiência, possibilitando sua vivência no social. A escola como local de tensões serve como ponto de desenvolvimento, expondo as contradições existentes em nossa sociedade (Seidmann, 2015).

Jovchelovitch (1994) salienta que a relação de alteridade – importante para a construção e para a compreensão das representações sociais –, ao se realizar na relação com o Outro, configura uma dialética na qual Um e o Outro salientam a relevância destas relações nos significados da vida individual e social – ou seja, pública. A representação é, portanto, uma manifestação do mundo externo na mente e/ou uma marca da mente que se expressa no social. A atividade psíquica consiste em uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo, que, por sua vez, aparece como uma representação, pois o sujeito, ao recriar o objeto-mundo, é ele também recriado, sendo os símbolos a substância dessas representações.

Os processos psíquicos das representações sociais estão estruturados na comunicação, bem como nas práticas sociais, em que a realidade social é primordial na construção das representações sociais do próprio indivíduo. Neste sentido, a mediação social é o que compõe por meio da comunicação, é, portanto, a forma encontrada de relacionar o mundo que não conhecemos com o mundo de nossa subjetividade, em que procuramos sentido e significados que fazem parte do ser humano. A objetivação e ancoragem já apresentadas anteriormente, fazem parte dessa mediação e da concretude de representações sociais no âmbito da vida social (Jovchelovitch, 1994).

Referências

ANDRADE, Érina Ribeiro; NOVAES, Adelina de Oliveira. Constituição da subjetividade docente: reflexões e contribuições do estágio supervisionado. São Paulo: Dialética, 2022.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista*, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 258 -288, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1260/47964838>. Acesso em: 17 jul. 2023

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. Guareschi, S. Jovchelovitch (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 63-85.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das Representações Sociais. In: ARRUDA, Ângela (org.). *Representando a Alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 69-82.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

- MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, jan. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3760/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pZKxbfpqw7458d8bKyJKHKh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2023
- NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 999-1015, Apr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000300999&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 jul. 2023.
- REY, Fernando Luis González. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: teoria e prática*. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-85, dez. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 jul. 2023.
- SEIDMANN, Susana. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, abr. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/GBVZWQt5Gd4VXtR9dQVnmRQ/#>. Acesso em 14 jul. 2023.
- VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. *Psicologia social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 4567-502.

CAPÍTULO 3

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO EM INTERFACE
COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
UMA VIDA DE CONTRIBUIÇÕES**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA VIDA DE CONTRIBUIÇÕES

*João Pedro Crevonis Galego¹
Neli de Lemos²
Clarice Schineider Linhares³*

Introdução

Este capítulo vai além de uma pesquisa sobre Representações Sociais, sendo uma homenagem a uma pesquisadora brasileira da Teoria das Representações Sociais (TRS), Romilda Teodora Ens.

Curitiba que nasceu em uma maternidade no dia 3 de setembro de 1942, seu nome foi uma homenagem para suas avós. Filha de Zola Cunico e Judite de Sá Cunico, sua paixão pela leitura surgiu desde pequena, bem como seu interesse pela docência, que também emergiu na infância. Começou sua carreira pedagógica no ano de 1957 ao ingressar no Instituto de Educação do Paraná com seus 15 anos de idade, tendo sido convidada a ministrar aulas para estudantes que prestariam exame de admissão ao ginásio e, após três anos, por um Deputado Estadual, foi nomeada professora (Ribeiro; Vieira, 2020).

Em 2003, começou seu doutorado na PUC-SP e contato com a TRS:

Durante esses estudos, Romilda conta que o contato com a Teoria das Representações Sociais levou-a a tomar esse olhar psicossocial como elemento que fortaleceu suas pesquisas sobre formação do professor e políticas educacionais (Ribeiro; Vieira, 2020).

Com um salto na história, chegamos ao ano de 2023; muita coisa aconteceu em sua história e, ao completar 81 anos, também completou 23 anos de dedicação e compromisso com a formação de estudantes no Curso de Pedagogia e no

1 Mestre em Educação e Licenciado em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do grupo de pesquisa “Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais” - POFORS. Atua na educação básica, com foco em Alfabetização Científica e desenvolvimento de pesquisas científicas com jovens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7902110106353899>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-4257>. E-mail: joaopedrocrevonisgalego@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atualmente é Pedagoga OE no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4443558365792751>. ORCID: <https://orcid.org/0889494792719933>. E-mail: neli.the@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora adjunto aposentada na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0889494792719933>. ORCID: <https://orcid.org/0889494792719933>. E-mail: clarinha.linhares@yahoo.com.br.

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Nesse espaço/tempo, orientou muitos estudantes de pós-graduação e organizou um grupo de pesquisa dedicado ao estudo de formação de professores e das Representações Sociais, denominado “Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”.

Em vista do seu impacto na formação de professores e do estudo das RS, este capítulo objetiva compreender a trajetória de Romilda Teodora Ens e o impacto das suas publicações/orientações.

Origem da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi idealizada por Serge Moscovici por volta de 1960/1961 na França. O marco inicial ocorreu com a publicação da obra “La psychanalyse, son image et son public” em 1961. Essa obra iniciou os estudos sobre o senso comum, visto que “A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum, mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (Moscovici, 2015, p. 60).

Em outras palavras, em relação ao uso do aporte teórico das RS, Donato, Ens, Favoreto e Pullin (2017, p. 369) aludem que este:

[...] 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.

As Representações Sociais, para Jodelet (2001, p. 22), são “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Estas “[...] estão na base de todos os sistemas de saber e de compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social [...] como uma forma dialógica gerada pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo” (Jovchelovitch, 2008, p. 21).

Moscovici (2015, p. 49) afirma serem as representações sociais

[...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. E para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (Grifo do autor).

Em complemento, Jodelet (2001, p. 21) apresenta as representações sociais como

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, crenças, valores, atitude somos sujeitos, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Ao que depreendemos, em Moscovici (2012, p. 27), serem as RS “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. Ou seja, as RS surgem de suas individualidades com as trocas coletivas. Ao considerar a construção das RS, destacamos que elas são

[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...] é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo' (Moscovici, 2015, p. 49, grifo nosso).

Com base no exposto, depreendemos que a TRS “Ao ser tomada como aporte teórico de uma investigação, valoriza o senso comum das comunicações pessoais (sujeito) e grupais (social)” (Donato; Ens; Favoreto; Pullin, 2017, p. 372), conforme Jodelet (2009, p. 697) alude:

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Mecanismos e dimensões das representações sociais

Alves-Mazzotti (1994, p. 61) argumenta, apoiada em Moscovici (1978, p. 51)⁴, que as RS não são

[...] opiniões 'sobre' ou 'imagens de', mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

⁴ A autora Alves-Mazzotti (1994) apoiou-se em MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Além disso, a autora Alves-Mazzotti (1994, p. 63) afirma que precisamos considerá-las um “[...] processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente”. No entanto, a interação triangular sujeito, objeto e o outro interage em meio às influências sociais e ao senso comum. Para que as interações ocorram, são necessários dois mecanismos: ancoragem e objetivação (Moscovici, 2015).

A ancoragem é o primeiro mecanismo e, conforme Moscovici (2015, p. 60-61), “[...] tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categoria e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Já o segundo mecanismo, a objetivação, busca objetivá-los, logo, “[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p. 61).

A interação eu-outro-objeto que, de acordo com Marková (2017), é importante para que o sujeito possa realizar um diálogo interior com duas outras linhas acerca de um objeto conhecido (Figura 1).

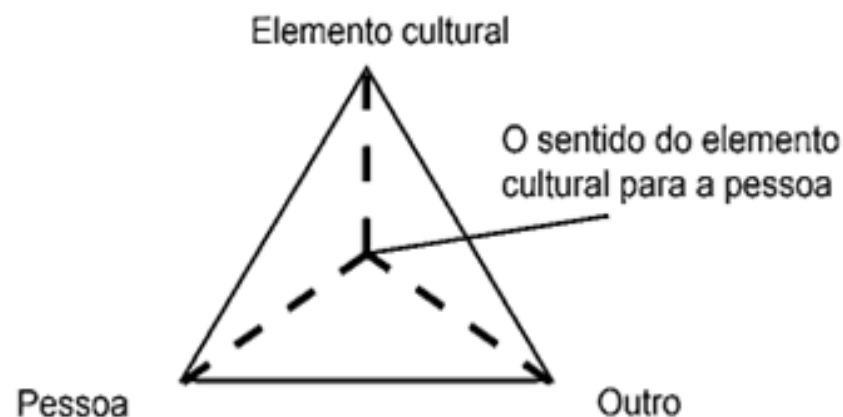


Figura 1 – Tríade da interação eu-outro-objeto.
Fonte: Marková (2017, p. 371).

A construção das RS pode ser no coletivo ou no individual, pois, para Moscovici (2015), as RS elaboradas nesses processos funcionam em conjunto, uma vez que inicialmente transferimos nossa esfera particular, ou seja, o que conhecemos, ao ponto que podemos comparar e realizar interpretações em relação aos objetos e, na sequência, ocorre a reprodução em objetos materiais – naquilo que conseguimos provar, ver e até mesmo controlar.

Nesse sentido, o primeiro mecanismo (a ancoragem), para Moscovici (2015, p. 61) é a forma de “[...] classificar e dar nome a alguma coisa”. Logo, é “[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (p. 61).

O segundo mecanismo (a objetivação) é descrito por Moscovici (2015, p. 71-72) como um processo para “[...] descobrir

a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Logo, nesse mecanismo, o conhecimento recém ancorado/firmado em algo tangível se transforma em algo familiar.

Com base no exposto, Alves-Mazzotti (1994, p. 63), apoiada em Moscovici (1978) sobre os processos que dão origem às RS, alude que estes “[...]se transformam em ‘supostos reflexos do real’ (Moscovici, 1978, p.289, grifo do autor)”, bem como afirma ser a ancoragem responsável pela constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (p. 63).

Nesse movimento, compreendemos a ancoragem, a objetivação e a interação com a tríade exposta como a origem das RS, as quais podem ser abordadas de quatro maneiras, conforme iremos tratar no próximo item.

Abordagens da Teoria das Representações Sociais

As pesquisas sobre a TRS deram origem a desdobramentos e aprofundamentos com o intuito de ampliar as compreensões de aspectos que perpassam novas formas de abordar a compreensão da estrutura, o conteúdo e o processo de formação das RS. Essas abordagens, de acordo com Nagel (2017, p.56), confirmam a “[...] complexidade da Teoria das Representações Sociais [como um dos aspectos que] possibilitou que vários pesquisadores desenvolvessem abordagens diferentes, de modo que fosse possível abranger diversas áreas do conhecimento”.

Na Figura 2 (próxima página), apresentamos as quatro abordagens da Teoria das Representações Sociais e suas características. As abordagens são: a Abordagem Processual desenvolvida por Denise Jodelet; a Abordagem Estrutural de Jean-Claude Abric; a Abordagem Societal de Doise; e a Abordagem Dialógica de Ivana Marková. Nessa pesquisa, a abordagem utilizada foi a Abordagem Processual, proposta por Jodelet, a qual será aprofundada no próximo item.

Jodelet (2001, p. 38) destaca que os aspectos “[...] constituintes da representação [são:] – informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.”.

Com base nas próprias orientações, Jodelet (2001, p. 22) alude que

[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria [...] pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário.

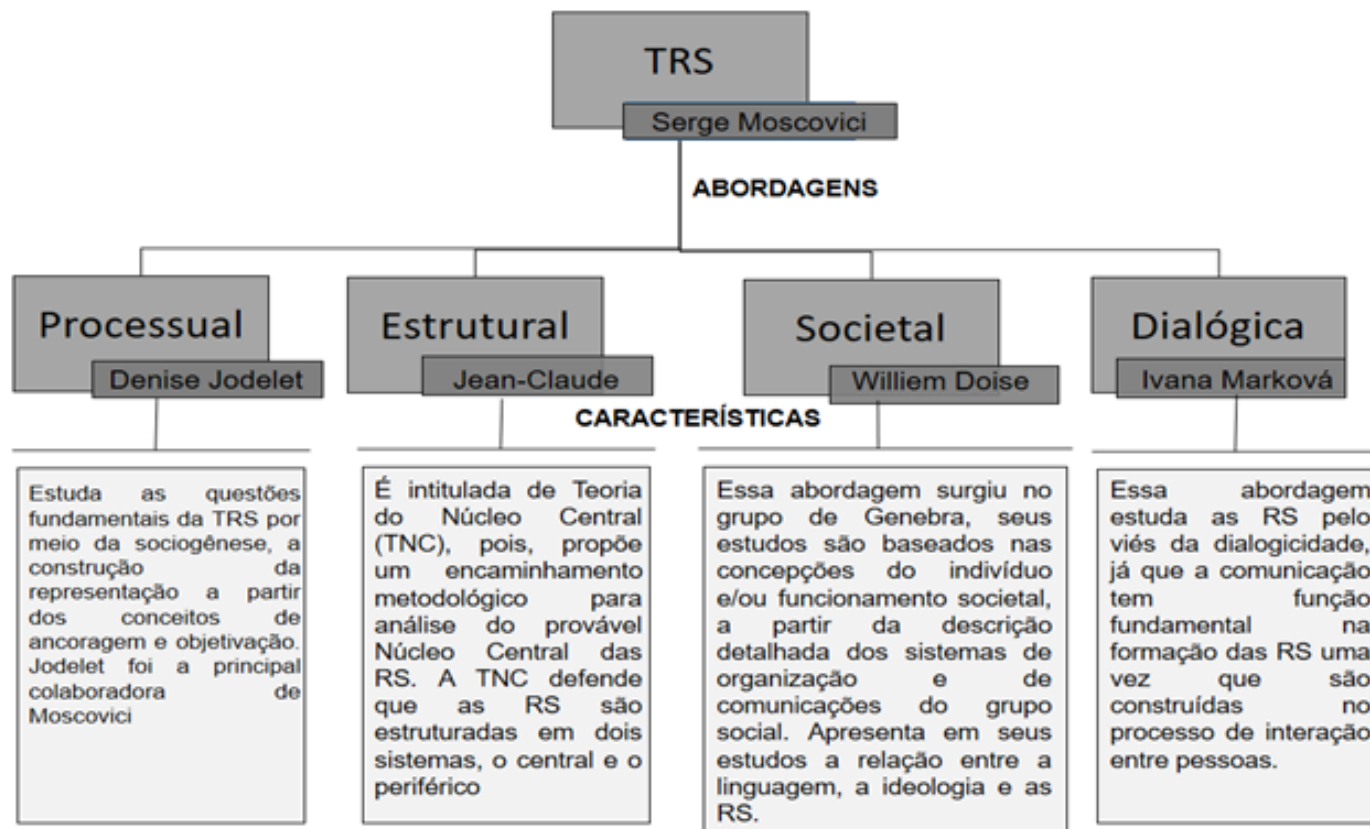


Figura 2 – Abordagens da Teoria das Representações Sociais e suas características.
Fonte: Galego (2023), com base em Nagel (2017, p.56-57).

Logo, as RS são frutos das interações, que não ocorrem de modo isolado e individual, ou seja, as RS inexistem sem as interações com os diversificados aspectos sociais. É nesse sentido que para Jodelet (2009, p. 696) “[...] toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito”, pois os sujeitos não podem ser compreendidos “[...] como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição” (p. 696).

Jodelet (2009) propõe um esquema (Figura 3, próxima página) que delimita as esferas de pertença em RS. A autora (2009, p. 695) afirma que: “Em se tratando de sua gênese e de suas funções, as representações sociais podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade”.

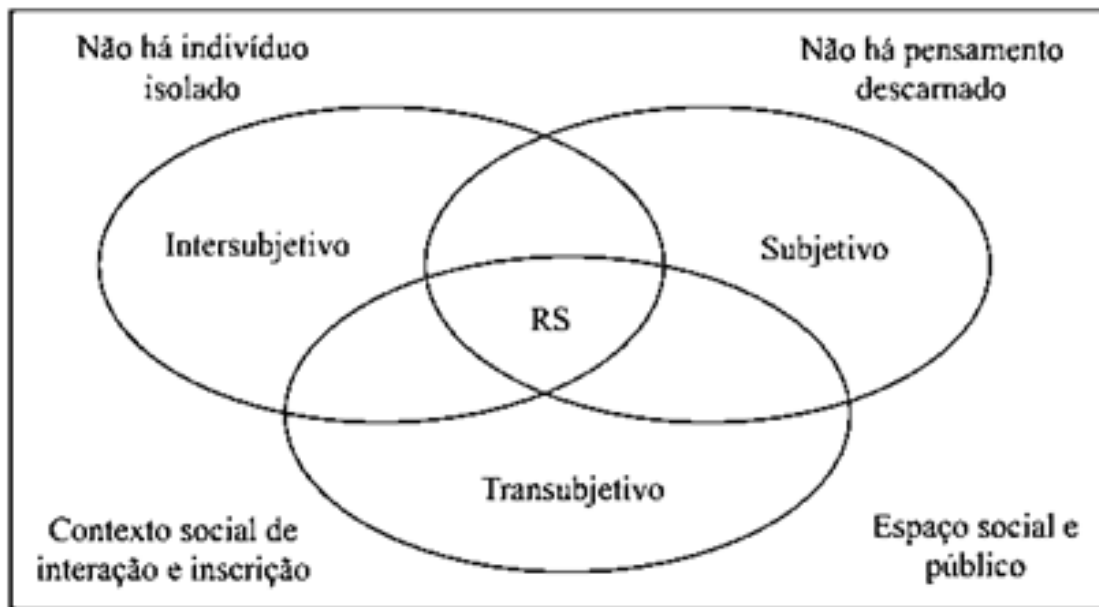


Figura3 – As esferas de pertença das RS
 Fonte: Jodelet (2009, p. 695)

Com isso, compreendemos, tendo como base a TRS, que RS é:

[...] relacionada a um objeto e a um sujeito. Ainda que devamos sempre levar em consideração o tipo do objeto referido no estudo de uma representação social, o comentário do esquema será focalizado, por razões analíticas, exclusivamente sobre o sujeito pensante (Jodelet, 2009, p. 696).

Quanto ao esquema, os sujeitos precisam ser concebidos como atores sociais ativos e nunca como sujeitos isolados, imersos em seus contextos, uma vez que, participando de redes de interações com o outro e com os objetos em sua comunicação social e nos momentos de pesquisa, configurem a tríade sujeito-outro-objeto (Jodelet, 2009). Sendo assim, Romilda Teodora Ens não é um sujeito isolado: possui seu contexto e interações com outros, e, nessa pesquisa, verificamos, principalmente, suas interações com estudantes da pós-graduação.

Com isso, Jodelet (2009, p. 699) reforça que os sistemas de RS “[...] orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva. Ele remete igualmente ao espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas”. Em outras palavras, constatamos que a “[...] circulação, as representações assim geradas ultrapassam o quadro das interações e são endossadas, sob a forma de adesão ou de submissão, pelos sujeitos” (p. 699).

Romilda Teodora Ens: interfaces e orientações

Para compreender as relações da Profa. Dra. Romilda Teodora Ens, iniciamos a interpretação do seu impacto acadêmico por seu perfil na plataforma Google Acadêmico. Conforme o Gráfico 1, podemos inferir sua relevância em produções, sendo citada, pela plataforma, 2668 vezes, além de ser a primeira em políticas docentes, a quarta autora mais citada em relação às RS e ocupar o 28º lugar em formação de professores.

Gráfico 1 – Citações de Romilda Teodora Ens pelo Google Acadêmico



Fonte: Google Acadêmico em (<https://scholar.google.com.br/citations?user=FdxeySkAAAAJ&hl=pt-BR>).

Outra plataforma utilizada foi a Rede Nacional de Ciência para Educação (Plataforma CpE), na qual visualizamos suas relações com publicações e pesquisas. A Figura 4 (próxima página) demonstra a relação de Romilda com os tópicos de pesquisa que, na plataforma, compõe 381 tópicos e suas interfaces ocorrem com pesquisas de formação de professores, o que reafirma os índices do Google Acadêmico e sua área de pesquisa.



Figura 4 – Tópicos de Pesquisa de Romilda Teodora Ens
 Fonte: Plataforma CpE (<http://plataforma-cpe.org/profile/romilda-teodora-ens/>).

A plataforma também possibilita analisar os ascendentes e descendentes de Romilda Teodora Ens no âmbito de pesquisa. Romilda tem por ascendentes as professoras Zelia Milleo Pavão e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, que respectivamente orientaram seu mestrado e doutorado. Já os descendentes de Romilda, até a data da coleta (02/02/2022), somam-se 22. Desses orientados, 55,6% realizaram seus trabalhos na grande área de pesquisas em Ciências Humanas e, dentro dela, 51,9% em Educação. Essa interpretação e compreensão dos dados permite inferirmos que Romilda Teodora Ens não impactou somente a área das Representações Sociais, mas toda a área da Educação, principalmente no que tange à formação inicial e continuada de professores.

A nuvem de palavras (Figura 5, próxima página) produzida pela plataforma (análise típica utilizada em estudos sobre RS) permite identificar qual a Representação Social de Romilda Teodora Ens com base em suas publicações.

Com base na nuvem, destacamos a força de palavras como representações, políticas e professores, sendo elas as áreas de estudo, pesquisa e impacto de Romilda Teodora Ens com suas publicações e orientações.

As autoras Romanowski e Ens (2006)⁵ descrevem que uma pesquisa do tipo Estado da Arte possibilita o mapeamento e a compreensão de modo descritivo, analítico e sistemático dos estudos relacionados com a temática de interesse inseridos em um campo específico, além de compreender um campo teórico, uma vez que demonstra os aportes teóricos e práticos, além de ser capaz de indicar omissões e limites do tema que pesquisamos. Portanto, esse tipo de pesquisa pode ser explorado por pesquisadores que almejem interpretar e compreender o que já se pesquisou a respeito do tema de suas pesquisas, uma vez que

[...] possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens, 2006, p.39).

Com isso, a pesquisa do tipo Estado da Arte, segundo Romanowski e Ens (2006, p.40), “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”. Nesse prisma, ao explorar esse tipo de estudo, sua significância está intimamente ligada ao poder:

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhece as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p.39).

Além disso, as autoras Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168) consideram de grande relevância esse tipo de pesquisa, uma vez que possibilita ao pesquisador interpretar como outras pesquisas relatam o assunto investigado, contribuindo por “[...] conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico-metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos”.

Com base, no exposto corroboramos com Morosini e Fernandes (2014, p. 156) ao afirmarem:

[...] faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

5 Profa. Dra. Romilda Teodora Ens possui destaque em pesquisas do tipo Estado da Arte, sendo essa referência citada 1807 vezes conforme o Google Acadêmico.

Até o ano de 2023, localizamos no Currículo Lattes da Profa. Dra. Romilda Teodora Ens 43 orientações ou coorientação concluídas, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR, sendo 22 mestrados, 16 doutorados, das quais 3 não são de RS e 5 supervisores de pós-doutorados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de dissertações, teses e pós-doutorados orientados por Romilda Teodora Ens (2011-2023).

N.º	Nome	Título	Ano de defesa
Mestrado em Educação			
	Camila Fontes Machado	Educação Infantil e o brincar em espaço/tempo de escola: uma pesquisa do tipo estado da arte	2023
	Thalita Vianna de Lima	Representações Sociais de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”.	2022
	Diego Luiz Tonet	Representações Sociais da reforma do ensino médio: tensões e incertezas.	2020
	Marcos Vinicius Messino Godoi	Representações Sociais de professores PDE-PR sobre sua produção didática, no decorrer do curso, no espaço/tempo da Escola no Município de Guaratuba-PR.	2018
	Ana Paula de Moraes de Siqueira.	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE	2017
	Edina Dayane de Lara Bueno.	Tecnologias educacionais e formação continuada pela representação social de professores PDE-PR	2017
	Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel	Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos sobre Função Formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	2017
	José Luis de Oliveira	Representações Sociais de estudantes do ensino médio sobre direitos humanos na escola.	2015
	Kayane Celise Antoniacomi.	Políticas de Formação Continuada e as Representações Sociais de Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba- Paraná.	2015
	Flávia Brito Dias.	Formação do Sujeito Leitor e Políticas Educacionais: Representações Sociais de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	2014
	Gisele Rietow Bertotti.	Políticas de Formação Continuada no Paraná: Representações de Professores PDE-PR.	2014
	Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto.	Creche e Pré-Escola: Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia e Políticas para Educação Infantil.	2013
	Géssica Peniche Costa e Silva.	Identidades docentes em construção: representações sociais dos bolsistas PIBID sobre o Programa de Formação e “Ser Professor”.	2013
	Arlete do Rocio Ribeiro Lopes	Representações Sociais de Professores da Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR Sobre Formação Continuada.	2013
	Marciele Stiegler Ribas.	‘Ser Professor’ Na Educação De Jovens E Adultos: Interfaces Entre Representações Sociais De Professores Que Atuam Nessa Modalidade De Ensino Na Rede Municipal De Curitiba E As Políticas Educacionais.	2013

	Sueli Pereira Donato.	Políticas de Formação Inicial e Profissionalidade Docente: Representações Sociais De Professores Iniciantes Da Rede Municipal De Ensino De Curitiba/PR.	2013
	Rudinei Ribeiro	Políticas de Formação de Professores E Violências Nas Escolas: Representações Sociais De Professores Da Escola Básica.	2012
	Jociane Emília Silva Geronasso.	Representações Sociais De Professores Da Escola Básica Sobre O Bullying No Espaço Escolar.	2012
	Ana Maria Durski Silva Burko	Prática Pedagógica Como Espaço De Formação Continuada Do Professor E Da Produção De Representações Sociais.	2012
	Crislaine Maria Groxko.	Políticas Educacionais E Representações De Professores Da Educação Básica Sobre O Trabalho Docente.	2011
	Simone Weinhardt Withers.	Políticas de Formação de Professores de Escolas de Tempo Integral: Representações Do Pedagogo Sobre Seu Trabalho.	2011
	Rubisvânia Ferreira da Costa.	As Representações Sociais Sobre O Trabalho Do Pedagogo Escolar: Estudo Em Um Município Do Sudoeste Do Paraná.	2011
Doutorado em Educação			
	Danielle Engel Cansian Cardoso.	Influências Nacionais E Internacionais Na Produção Do Texto Da Lei De Cotas	2023
	Marcos Vinicius Messino Godoi	Formação Continuada De Professores No Estado Do Paraná: Recontextualização E Desafios.	2023
	Danielly de Sousa Nóbrega	Saberes Da Tradição Da Florestania Acreana Em Interface Com Os Saberes Docentes.	2023
	Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel	Ser Pedagogo Escolar: Representações Sociais Sobre A Constituição Identitária Do Coordenador Pedagógico Da Rede Municipal De Ensino De Curitiba.	2022
	Flávia Brito Dias	Formação De Leitores Pelas Representações Sociais De Sujeitos Em Diferentes Tempos E Espaços: Uma Análise Integrativa De Dados.	2020
	Sabrina Plá Sandini. (coorientação)	Pnaic y las representaciones sociales de los profesores: como las políticas docentes están reestructurando la profesión.	2020
	Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto.	A Reprodução Interpretativa No Processo De Apropriação Das Representações Sociais Por Crianças Na Cultura De Pares.	2019
	Danielle da Motta Ferreira Fialho.	Representação Social Sobre A Política De Avaliação Da Educação Superior E Seu Impacto No Market Share Das IES: Incidência Da Comunicação Da Mídia Jornalística	2019
	Gisele Rietow Bertotti.	Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente e as representações de professores PDE-PR de língua portuguesa.	2018
	Marcele Stiegler Ribas.	Representações Sociais de estudantes de EJA: (re)pensando a formação de professores em direitos humanos.	2017
	Sueli Pereira Donato.	Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia.	2017
	Simone Weinhardt Withers.	Políticas de formação de professores e educação em tempo integral: o programa mais educação nas representações sociais de professores e gestores.	2016
	Jociane Emília Silva Geronasso.	Diretrizes Municipais de Educação de Araucária/PR (2012): uma Análise a partir do ciclo de políticas.	2016

Pós-Doutorado em Educação		
	Jociane Emília Silva Geronasso	2020
	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari	2021
	Sabrina Plá Sandini	2022
	Eloisa Helena Mello	2022
	Clarice Schneider Linhares	2022

Fonte: os autores (2023), com base na Plataforma Lattes

A pesquisa do tipo Estado da Arte levantou todas essas produções e refinou aquelas que estavam disponíveis na íntegra e tinham relação com as RS. Mas, é possível observar, mesmo pelo quadro 1, as orientações realizadas e identificar que muitas delas tratam de Representações Sociais sobre o ser professor ou RS de professores sobre algo.

Portanto, a Profa. Dra. Romilda Teodora Ens impactou e segue impactando a formação de muitos estudantes, principalmente no que diz respeito a Representações Sociais e Formação de Professores. Gostaríamos de finalizar este capítulo homenagem com um “obrigado, professora Romilda, por tudo e por tanto”.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar., 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>. Acesso em: 22 ago. 2023.

DONATO, Sueli Pereira.; ENS, Romilda Teodora.; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n.37, p.367–394, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3786>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano XXIII, nº 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 mar. 2023.

GALEGO, João Pedro Crevonis. Representações Sociais de Professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2023

JODELET, Denise O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e estado, v. 24, p. 679-712, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. Acesso: 12 ago. 2023

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). Representações sociais. Tradução Lilian Ulup Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARKOVÁ, Ivana. A Fabricação da Teoria de Representações Sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.47, p.358-375, jan./mar. 2017. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/abstract/?lang=pt->. Acesso em: 12 ago. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 07 ago. 2023

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

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigação em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. cap. 7, p. 305-388.

NAGEL, Jaqueline Salanek Oliveira. Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Alexandra F. M.; VIEIRA, Alboni M. D. P. Romilda Teodora Ens, um olhar psicossocial nas pesquisas sobre formação de professores e políticas educacionais. Curitiba de Graça. 1 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://curitibadegraca.com.br/romilda-teodora-ens-um-olhar-psicossocial-nas-pesquisas-sobre-formacao-de-professores-e-politicas-educacionais/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

VOSGERAU, Dilmeira Sant’Ana Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 25 mar. 2023.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 4

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS
SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADE**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹
Adriana Mallmann Vilalva²*

Introdução

Durante os últimos anos, as alterações na sociedade do conhecimento em meio a um contexto repleto de mudanças climáticas, demográficas, de ordem social, religiosas, culturais e com muitas demandas têm sido, atualmente, uma preocupação constante daqueles que estão no campo da Educação. Principalmente, quando se quer tratar de uma educação para a diversidade cultural, como é o caso da pesquisa desenvolvida em uma escola da cidade de São Paulo, que acolhe crianças e adolescentes migrantes e refugiados de vários países.

Diante desse cenário, é preciso, mais do que nunca, pensar em uma perspectiva intercultural (Candau, 2008) para a formação e o desempenho dos/as professores/as, que assumem suas práticas pedagógicas em tempos de complexas mudanças sociais, políticas e culturais. Tempos que trazem contradições e desencantos, e que precisam, sobretudo, fortalecer reflexões críticas para fazer frente às novas exigências educacionais, abrir espaços para debater a lógica neoliberal excludente, discutir a problemática dos direitos humanos e possibilitar a inter-relação entre diferentes grupos culturais para que práticas pedagógicas possam ser mais inclusivas.

Parece indiscutível, também, que a Escola e seus agentes/atores precisam assumir as regras do diálogo democrático ao respeitarem a pluralidade de visões, de valores e de possíveis decisões frente aos desafios e às possibilidades de uma educação que leve em conta a diversidade cultural no acolhimento, integração e inclusão de estudantes migrantes e refugiados que lá chegam.

¹ Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas educacionais e práticas pedagógicas (Universidade Católica de Santos/CNPq). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (Fundação Carlos Chagas). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7099315868609771>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8290-959X> E-mail: mfabdalla@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos. Integrante do Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas educacionais e práticas pedagógicas (Universidade Católica de Santos/CNPq). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5460640849461759> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1089-9238> E-mail: drikamallmann@gmail.com

Neste sentido este texto, recorte de uma pesquisa maior, tem como objetivo central analisar as representações sociais de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre os desafios e as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural. É parte do pressuposto de que é mais do que urgente pensar a formação e atuação docente, levando em conta essa perspectiva, na medida em que desejamos uma sociedade democrática, plural e que respeite as identidades em sua diversidade (Candau, 2008).

Nesta ótica, Moscovici (2012) contribui para refletir sobre as representações sociais de um grupo de professores/as a respeito de suas práticas pedagógicas. E Bourdieu (1997) para ressignificar os espaços de possibilidades, em especial, quando se tem uma escola que acolhe e integra alunos migrantes e refugiados. Há outros autores, que também contribuem para compreender as pedagogias de inclusão voltadas para a diversidade cultural, tais como: Aguerrondo (2008), Ainscow e Miles (2008), Canen e Xavier (2011), Abdalla (2019, 2020, 2021), Abdalla e Almeida (2020) e Vilalva (2023).

O texto se estrutura, a seguir, pelos referenciais teóricos para compreender as representações sociais dos/as professores/as sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural. Depois, apresenta a trajetória da pesquisa, a análise dos dados e finaliza com as considerações finais.

Dos referenciais teóricos

Para compreender e analisar as representações sociais dos sujeitos de pesquisa, foi necessário recorrer a Moscovici (2012, p. 39), quando afirma que “a maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas de representações sociais”. E, no sentido de complementar esse pensamento moscoviciano, também recorreremos a Bourdieu (2021, p. 320), quando afirma que: “[...] os agentes sociais são determinados em suas condutas pela representação de si e dos outros, desde que entendamos que essa representação dos outros é função das posições que o representante, aquele que representa e o representado ocupam [respectivamente] no espaço objetivo” (grifos nossos).

Esses dois autores, Moscovici (2001, 2011, 2012) e Bourdieu (1997, 2021), também se complementam, quando analisamos os dados sob o viés de suas matrizes conceituais. Em Moscovici (2012), ao reafirmar as dimensões das representações sociais, buscamos analisar as informações, o campo de representação ou imagem e a atitude dos/as professores/as em relação aos desafios e às possibilidades de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas. E, com Bourdieu (1997, 2021), procuramos repensar o espaço social da escola; pois, consideramos que é, neste espaço, que cada um afirma seu “ponto de

vista, entendido como vista a partir de um ponto, assumindo uma das posições possíveis, no campo de possíveis” (Bourdieu, 1997, p.64-65), abrindo, assim, “espaços de possibilidades”.

Essas reflexões levam-nos a pensar que refletimos sobre uma escola que recebe adolescentes migrantes/refugiados, e que, em função da herança cultural que trazem de seus países de origem, das diferentes línguas que falam, dentre outras barreiras, enfrentam inúmeros desafios. Tais desafios instalam, para esses/as estudantes, o que denominamos como desigualdade social; ou seja, um estado de violência simbólica, em que o sujeito se submete às ordens de obediência (Bourdieu, 1997). Diante disso, de um lado, temos a escola instituída como local de perpetuação de desigualdades; de outro lado, precisamos ter, na contramão, uma cultura escolar de acolhimento, integração e inclusão para esses alunos migrantes/refugiados. O que nos faz refletir sobre qual seria mesmo o papel dos/as professores/as neste cenário, e perguntamos: como enfrentam esses desafios? São capazes de desenvolver “espaços de possibilidades” de forma a acolher, integrar e incluir seus estudantes?

Consideramos, assim, que é preciso “[...] formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado” (Abdalla, 2019, p. 39). E a nossa aposta é que se desenvolvam práticas pedagógicas interculturais (e inclusivas), para que o espaço escolar seja, de fato, formativo: um lugar de ensino e de aprendizagem para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade desigual e injusta.

Da trajetória da pesquisa: contexto, etapas e procedimentos

A pesquisa realizada se integra à Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Católica de Santos e, também, faz parte de um Projeto maior denominado “Olhares psicossociais para a prática docente” (Novaes, Souza; Sant’Anna, 2020), referente ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas/FCC.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo, que acolhe alunos refugiados³ e migrantes⁴. Essa escola participa de um programa mundial de escolas associadas à

3 Jubilut e Madureira (2014, p. 14) entendem refugiado como o indivíduo que tenha sofrido “[...] perseguição em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, opinião pública ou pertencimento a certo grupo social, que esteja fora de seu território de origem (extraterritorialidade), que necessite de proteção internacional [...]”.

4 Quanto aos migrantes, Jubilut e Madureira (2014, p. 16) indicam que são tratados “[...] a partir de uma ‘lógica de atração e repulsão’, e que há uma ‘migração regular’ e outra considerada ‘migração forçada’” (grifos dos autores). Os autores definem também que, dentre os migrantes forçados, “[...] encontram-se os deslocados internos, os deslocados ambientais e as pessoas que precisam de proteção humanitária, como as vítimas de tráfico de pessoas” (Jubilut; Madureira, p. 16).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e funciona em salas ambientes e com “roteiros de aprendizagem”. Os alunos, em sua maioria, são bolivianos; entretanto, há estudantes de Bangladesh, China, Marrocos, Paraguai, Síria, Uruguai e de outros países.

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas: 1ª etapa - foram realizadas quatro visitas técnicas para conhecer as características da Escola, utilizando-se de um Roteiro de Contextualização, que tratou de sua organização, dos projetos desenvolvidos e do contexto sociocultural; 2ª etapa - desenvolveu-se um Roteiro de Observação, a fim de observar e identificar aspectos da realidade e/ou das situações vivenciadas junto às Professoras (História e Português); realizaram-se dez encontros com cada uma delas (antes e depois da pandemia). Esse Roteiro se caracterizou pela: a) descrição do contexto - levantamento das características da escola, das salas ambientes, dos espaços dos grupos, das atividades culturais; b) compreensão de como são realizadas as tarefas e operações cognitivas - a partir dos diferentes projetos e dos “roteiros de aprendizagem”; e c) dinâmica e/ou clima da sala de aula; 3ª etapa - realizaram-se Entrevistas Narrativas com as Professoras de História e de Português, que trataram de: a) suas trajetórias formativas; b) suas escolhas e decisões frente à atuação profissional; c) roteiros de aprendizagem, desafios, limites e perspectivas a respeito dos projetos desenvolvidos (ou a desenvolver); d) resultados já obtidos em uma perspectiva intercultural; e e) informações gerais sobre a presença da comunidade na escola; e 4ª etapa - foi aplicado um Questionário para mais nove professores/as, a fim de saber a respeito das práticas pedagógicas na direção da diversidade cultural, do espaço social da escola e do significado de ser professor/a.

A partir dos dados coletados, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2007), conforme o que segue.

Da análise e dos resultados da pesquisa: desafios e possibilidades em foco

Para analisar as representações sociais dos sujeitos de pesquisa, levamos em conta duas categorias de análise: os desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural e as possibilidades para práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural.

Em relação aos desafios do trabalho docente (1ª categoria de análise), quando perguntamos sobre quais desafios os/as professores/as enfrentam na Escola, o primeiro deles a ser discutido tem relação com as condições de infraestrutura e recursos. Neste sentido, as Professoras de História e de Português tecem as seguintes narrativas:

Gostaria que a nossa Escola tivesse mais recursos (financeiros e humanos). O funcionamento da Internet na escola é precário, pois não atinge as salas de aula, há apenas uma Sala de Informática na escola e ela é bem pequena se

considerarmos o número de estudantes que atendemos. O número de funcionários deveria ser maior para um melhor atendimento [...]. Além disso, não temos recursos financeiros [...]. (Profa. de História, apud Vilalva, 2023, p. 132)

No tocante à Escola, posso destacar [...] como ponto negativo, a infraestrutura que a própria Prefeitura oferece. Os espaços físicos da escola poderiam ser melhor projetados (o prédio é antigo); porém, buscamos organizá-lo de forma acolhedora. (Profa. de Português, apud Vilalva, 2023, p. 249)

As palavras das Professoras desvelam necessidades como: falta de condições, devido à precariedade das salas de aula e por ser um “prédio antigo”; lugar “pequeno”, onde fica a Sala de Informática; o número de funcionários, que “deveria ser maior para um melhor atendimento”; além da “falta de recursos financeiros”; e “ausência de recursos humanos” para o desenvolvimento das atividades escolares. Nesta perspectiva, as Professoras reforçam a necessidade de ampliar e melhorar as “condições de infraestrutura e de recursos” daquela Escola.

Um segundo desafio mencionado pelas duas Professoras, em suas entrevistas narrativas, e por um Professor, que respondeu ao questionário, tem a ver com a diversidade cultural daquela comunidade escolar e sua vulnerabilidade social:

Nossa comunidade escolar é bastante diversa. Recebemos estudantes de uma comunidade que fica ao lado da escola. [...] A maioria dos nossos estudantes está inserida numa situação de vulnerabilidade social por um ou outro motivo. (Entrevista Narrativa, Profa. de História, apud Vilalva, 2023, p. 134)

[...] há situações que nos exigem mais. Por exemplo, recebemos algumas crianças/adolescentes afegãos. Eles se comunicam em persa e compreendem umas poucas palavras em inglês. Isso nos demanda um empenho extra. [...] Com base nisso, o processo de ensino-aprendizagem é muito peculiar, uma vez que pressupõe um atendimento individualizado aos estudantes e requer ajuste de materiais e metodologias para atendê-los melhor. Além disso, nos exige tempo de planejamento e de troca com os parceiros da área. (Entrevista Narrativa, Profa. de Português, apud Vilalva, 2023, p. 249-250)

Algumas barreiras surgem para dificultar o processo ensino/aprendizagem dos estudantes migrantes, como o idioma (temos estudantes afegãos recém-chegados que só falam persa), as barreiras culturais (estudantes bolivianos e angolanos perguntam por que há “tanta bagunça” na escola e por que os professores não usam castigos físicos com os estudantes. (Questionário, apud Vilalva, 2023, p. 158).

As três narrativas indicam que há desafios como a “vulnerabilidade social” da maioria dos estudantes, e também problemas quanto às “barreiras linguísticas” e “culturais”. O que nos faz lembrar ainda que os estudantes migrantes/refugiados sentem os efeitos persistentes dos processos de dominação e exclusão presentes na sociedade; pois, se submetem e/ou obedecem às ordens (Bourdieu, 1997) e/ou se conformam (Moscovici, 2011) com essa realidade.

Destacamos, aqui, que quando pensamos na diversidade, as questões relativas à diferença são marcadas por relações de poder, por processos históricos, políticos e sociais. Como nos ensina Candau (2008), se queremos, de fato, promover uma educação intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória, é necessário: a) penetrar “no universo de preconceitos e discriminações”, que configura as “relações sociais” e os “contextos” em que vivemos (p. 53); b) buscar analisar a “articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas” (p. 53), a fim de romper com “o caráter monocultural da cultura escolar” (p. 53); c) resgatar os “processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo” (p. 53); e d) promover “experiências de interação sistemática com os ‘outros’” (grifo da autora) (p. 54). São aspectos essenciais que aproximam professores/as e seus estudantes na construção de uma perspectiva intercultural.

Há, ainda, um terceiro desafio a ser apontado pelos/as professores/as, que diz respeito à “falta de preparo”, à “falta de qualificação” ou “formação inadequada e/ou aligeirada”, para que possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural. São essas algumas falas registradas:

Sempre tentamos oferecer a melhor experiência de ensino-aprendizagem. Contudo, nem sempre me sinto preparada para receber sobretudo estudantes migrantes que não falam português, espanhol ou inglês. Não me sinto preparado, porque cada estudante traz suas peculiaridades e é necessário um tempo para investigar as possibilidades, planejar, introduzir e acompanhar atividades, e nem sempre temos esse tempo, e vamos descobrindo ao longo do processo. É como trocar o pneu de um carro andando. (Questionário, apud Villalva, 2023, p. 267, grifos nossos)

Por meio das informações narradas, ao desvendar o campo de representação ou imagem referente aos desafios da escola, os/as professores/as, em questão, também anunciam as suas atitudes, como destacaria Moscovici (2012), ou suas “posições”, conforme Bourdieu (1997). Atitudes e posições que trazem a consciência que esses profissionais assumem a respeito não só da formação, mas da necessidade de melhorar para abrir “possibilidades”, como aponta um dos professores, para que possam desenvolver práticas mais interculturais e inclusivas.

Quanto às possibilidades para práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural (2ª categoria de análise), as Professoras de História e de Português colocam o foco, primeiro, em como enfrentam e/ou superam qualquer “tipo de discriminação”, que elas ou seus alunos/as venham a sofrer. E, neste sentido, indicam “espaços de possibilidades” para suas ações e/ou práticas pedagógicas:

Eu sempre tentei promover ações que combatessem esse tipo de discriminação e sempre sofri represálias [...]. Fui incentivada pela própria direção e coordenação da escola a sistematizar este Projeto e torná-lo parte do currículo e

do PPP da Escola. Hoje, minhas ações são bem-vindas e tenho amostras de produções dos próprios estudantes nos corredores da escola e na sala de aula. (Entrevista narrativa, Profa. de História, Vilalva, 2023, p. 171, grifos nossos). Acho que é no dia a dia da Escola que podemos combater a discriminação, não só com as nossas falas, mas também com nossas atitudes, dando o exemplo, não discriminando pessoas e/ou culturas, mantendo a mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade em todos os campos. Isso faz parte do processo de educação, do processo de ensino-aprendizagem, do processo da apropriação e construção do conhecimento. (Entrevista narrativa, Profa. de Português, Vilalva, 2023, p. 171, grifos nossos)

O que percebemos é que as docentes vão ressignificando suas práticas a partir da cultura escolar que vai impregnando a todos. Diante dessas situações pedagógicas, as professoras mantêm a “mente aberta para acolher as diferenças e a diversidade”. Observamos que as relações são estabelecidas, comunicações são trocadas, e vai-se transformando o “estranho em familiar” (Moscovici, 2012).

Podemos inferir que os/as docentes vão dando, dessa forma, uma “organização às suas práticas pedagógicas”, que seria um segundo foco para desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural (Candau, 2008), de modo a abrir “espaços de possibilidades” (Bourdieu, 1997).

Como afirma Abdalla (2006, p. 63), a organização das práticas pedagógicas torna-se um “momento fundamental”, para que se desenvolvam “[...] aspectos cognoscitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender” (p. 63).

Nesta direção de se organizar as práticas, há, pelo menos, duas estratégias didáticas de acolhimento, integração e inclusão. A primeira estratégia didática tem a ver com os diferentes projetos pedagógicos, que são desenvolvidos na Escola. Dentre eles, mencionamos: o Projeto “Escola Apropriada”, que objetiva quebrar a barreira cultural; o Projeto “O Migrante mora em minha casa”, que entrelaça conteúdos históricos com problemáticas atuais vivenciadas pelos estudantes; o Projeto de “Acompanhamento dos/as alunos/as”, em que são realizadas visitas semanais para aqueles/as que se ausentaram da escola por algum motivo; e o Projeto “Sí, yo te entendo!”, que foi idealizado por duas alunas bolivianas, que resolveram desenvolver este Projeto para minimizar problemas de preconceito e xenofobia na Escola.

Ao comentar sobre um dos Projetos – “Escola Ampliada”, a Profa. de História tece a seguinte reflexão positiva, conforme segue:

Um grupo de estudantes é solicitado para mostrar as dependências da Escola aos recém-chegados e orientá-los sobre os estudos e onde podem (ou devem) ir. A coordenação os recebe e os apresenta aos professores. É incrível perceber a rapidez com que as crianças se adaptam à rotina da escola com a ajuda dos colegas. (Entrevista Narrativa, Profa. de História, apud Vilalva, 2023, p. 151-152)

Para Abdalla e Almeida (2020, p. 58), esses projetos representam as “oportunidades formativas para a inclusão voltada para a diversidade”, pois abrem possibilidades de uma “convivência equânime”, em que todos tenham seus “direitos garantidos”. Para além desses projetos, podemos indicar, também, uma segunda estratégia denominada de “roteiros de aprendizagem”. Neste sentido, os/as professores/as narram que:

[...] os roteiros tratam de diversos temas pertinentes que levam a refletir sobre o mundo. É uma oportunidade que temos para discutir temas abrangentes que conversam com a realidade dos nossos alunos. Os roteiros possibilitam a acessibilização/adequação/adaptação das atividades educacionais, de acordo com as necessidades. Nós trabalhamos com temas pensados coletivamente a fim de trabalhar todos os desafios da escola. (Questionário, apud Vilalva, 2023, p. 150)

Esses “roteiros de aprendizagem” marcam uma “cultura inclusiva”, em que se “[...] impera um certo grau de consenso entre os adultos em torno de valores de respeito à diferença e uma vontade de oferecer a todos os alunos o acesso às oportunidades de aprendizagem” (tradução nossa) (Ainscow; Miles, 2008, p. 32, grifos nossos). O que é também confirmado pela Profa. de Português, quando revela que:

Na minha opinião, os Roteiros de Aprendizagem são uma proposta rica em possibilidades, pois nos possibilita trabalhar com a autonomia dos estudantes, de forma geral, enquanto podemos nos dedicar a alguns alunos de forma mais minuciosa. Também nos permite fazer ajustes, traduzir materiais e construí-los de forma adaptada. Tivemos uma aluna marroquina que relatara o quanto os roteiros lhe facilitavam compreender as explicações que perdia durante as aulas expositivas. (Entrevista Narrativa, Profa. de Português, Vilalva, 2023, p. 150)

Diante de suas palavras, podemos compreender, também, que está presente a ideia de incluir, que: “[...] deve ser uma ideia-força que se sustenta desde a necessidade de uma sociedade mais justa e democrática” (tradução nossa) (Aguerrondo, 2008, p. 73, grifos nossos). Uma sociedade que impulse e ressignifique os direitos humanos.

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo central analisar as representações sociais de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre os desafios e as possibilidades de se desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural e inclusiva. A partir da análise realizada e dos resultados indicados, tecemos algumas considerações:

Frente aos inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes migrantes/refugiados, e lidar com problemas de violência escolar, é preciso que os cursos de formação inicial, nas universidades, e a formação continuada, nas escolas, possam tratar da educação em uma perspectiva intercultural e inclusiva. Pois, é mais do que necessário, como enfatiza Candau (2008, p. 52), que se problematizem as práticas educativas e sociais no interior da cultura escolar, de modo a trazer uma “perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional”;

Não basta implementar salas ambientes nas escolas, mas é preciso que as práticas pedagógicas sejam alimentadas por projetos educativos, permeados por estratégias didáticas, que prevejam superar os desafios a serem enfrentados em uma perspectiva intercultural e inclusiva. Neste sentido a Escola investigada apresenta uma série de projetos e de estratégias didáticas, como os “roteiros de aprendizagem”, que contribuem, certamente, para acolher, integrar e incluir o seu alunado, configurando “espaços de possibilidades” e “relações de sentido” para todos os envolvidos;

Quanto às pedagogias de inclusão, tendo como horizonte uma perspectiva intercultural, levantamos mais algumas considerações, ainda com apoio em Candau (2008, p. 51-53). Nesta direção, pretendemos refletir sobre o significado de se: a) promover a inter-relação entre diferentes grupos culturais que estão presentes no interior da Escola; b) compreender as culturas em um contínuo processo de construção e reconstrução, o que se dá por meio dos “projetos” desenvolvidos e dos “roteiros de aprendizagem”; c) considerar a hibridização cultural como um elemento importante para mobilizar identidades em construção, pois as “culturas não são puras”, mas constituídas por “relações de poder”, marcadas por “preconceitos” e “discriminações” entre determinados grupos; e d) não desvincular as questões da “diferença” e da “desigualdade” presentes no mundo de hoje – especialmente, no que diz respeito ao esforço coletivo daqueles agentes/atores escolares em desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes e de sentido para a comunidade escolar.

Tudo isso se inscreve no “espaço das possibilidades”, que começa no enfrentamento dos desafios da prática cotidiana, a partir dos problemas vivenciados no chão da escola e na tomada de “posições” (Bourdieu, 1997) e/ou de “atitudes” (Moscovici, 2012) para superá-los.

Por fim, consideramos, ainda, que é preciso refletir como nos ensina Bourdieu (1997, p. 63), em “direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”; e compreender, como enfatiza Moscovici (2001, p. 62), “não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer”.

O que implica, sobretudo, compreender que a nossa tarefa social e política é a de reafirmar a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural, para que tenhamos uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, Romilda Teodora; OGLIARI, Cassiano Roberto N.; RENNERT, Roberto Luiz (org.). Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas. Curitiba: CRV, 2019. p. 37-59.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.). Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Leopoldianum, 2020. p. 27-57.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais sobre as pedagogias de inclusão: novas formas de ensinar e aprender. In: AMARO, Ivan; SANGENIS, Luis Fernando Conde (orgs.). Direito à Vida, Direito à Educação em tempos de pandemia. Petrópolis, RJ: ANPEd, ePub., 2021. p. 215-228.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. Formação em Movimento, v.2, i.2, n. 4, p. 575-596, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X>.
- AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Perspectivas, v. XXXVIII, n. 1, p. 61-80, marzo 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa. Acesso em: 08 jun. 2022.
- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, v. XXXVIII, n. 1, p. 17-44, marzo 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP, Papyrus, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Sociologia Geral: habitus e campo. v. 2. Curso no Collège de France (1982-1983). Edição estabelecida por Patrick Champagne, Julien Duval, Franck Poupeau e Marie-Christine Rivière. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd, Campinas: Autores Associados, v. 13, p. 45-56, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 641-813, set.-dez., 2011.
- JUBILUT, Liliانا Lyra; MADUREIRA, André de Lima. Os desafios de proteção aos refugiados e migrantes forçados no marco de Cartagena +30. REMHU – Rev. Interdisciplinar Mobilidade Humana, Brasília, DF, Ano XXII, n. 43, p. 11-33, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/P4m3G3FtsFMVtwvsbGkdcZP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. Psicologia das minorias ativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

NOVAES, Adelina; SOUZA, Érika Kulesa de; SANT'ANNA, Paulo Afrânio. Olhares psicossociais para a prática docente: elaboração de uma estratégia investigativa. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 946-961, jul./set. 2020. DOI: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS01>.

VILALVA, Adriana Mallmann. O Direito à Educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão. 2023, 279f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023).



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 5

**FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Denise Teberga Mendanã¹

Silvio Duarte Domingos²

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon³

Introdução

Discutir a formação docente num contexto de intensas transformações e rapidez nos processos de comunicação levamos a refletir sobre as práticas docentes inovadoras. Para isso, apoiamo-nos em Nóvoa (2022), que indica a necessidade de transformação da escola, por um processo de metamorfose. Em outras palavras, uma transformação que aconteça a partir das variadas experiências já existentes.

Ao pensar em uma transformação da escola, é necessário estar atento aos sujeitos que nela convivem. Não se pode deixar de lado a ideia de que a escola se dinamiza pelas trocas que acontecem em seu interior, produzidas pelos diversos atores, entre os quais destacamos professores e alunos. A relação entre docente e aluno baseada na cooperação, na criatividade e autonomia do estudante passa a ser uma das premissas para a metamorfose da escola.

Nesse cenário, torna-se relevante entender a formação docente como “[...] uma nova institucionalidade, juntando em triângulo as universidades, a profissão docente e as escolas da rede” (Nóvoa, 2022, p. 56). Nesse sentido, pensar uma formação aberta à inovação surge como um significativo desafio. Assim, objetiva-se, aqui, apresentar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre inovação pedagógica, para que se possa discutir o papel da formação docente para a efetivação de práticas inovadoras.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) ajuda a entender como o conhecimento circula entre os grupos e como os sujeitos influenciam e são influenciados pelo senso comum (Moscovici, 2012). Assim, ao entender a dinâmica das representações sociais, é possível compreender as práticas docentes inovadoras.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Taubaté. E-mail: deniseteberga@gmail.com Lattes: ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5668-5828>

² Pós-doutorando em Políticas Públicas em Direitos Humanos (UFRJ). Doutorado em Educação (UNESA). Professor na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e na Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: silvio.duarte@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>

³ Doutorado em Psicologia pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998) e Pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Professora permanente na Universidade de Taubaté (UNITAU), no Programa de Pós-graduação Mestrado em Desenvolvimento Humano. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: edna.chamon@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>.

A formação para a inovação pedagógica

A inovação indica uma mudança do estado da realidade. O atributo “pedagógica” situa a inovação na prática pedagógica que, “[...] em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 536). No entanto, nem toda prática pedagógica é inovadora.

A prática propõe-se “[...] a garantir o ensino de conteúdos e atividades” (Franco, 2016, p. 547). Já a inovação pedagógica não pode fazer garantias, visto que os resultados são incertos. Além disso, tem início, meio e fim demarcados e visa prover as condições necessárias para uma prática centrada no aluno. Esse tipo de inovação parte da perspectiva do aprendente, em uma situação social contextualizada e condicionada em relação aos atores envolvidos.

Na educação, há uma vertente teórica que propõe a inovação emancipatória como política educacional (Veiga, 2003). Rompe com estruturas tradicionais, e pensa os sujeitos no centro do processo educacional. Como a inovação é uma criação do ser humano, deve ser contextualizada. Assim, propõe o intercâmbio e a participação coletiva, rompendo com dualidades como ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática e sujeito/objeto. Além de renovar as estruturas e métodos tradicionais, a inovação emancipatória promove uma educação criativa, interativa e experimental. Promove, também, reflexão ativa (Veiga, 2003).

No contexto da graduação, Wagner e Cunha (2019) propõem algumas assertivas sobre inovação pedagógica. Como o conceito é polissêmico, é necessário que a proposta indique seus referenciais: ter iniciativa; necessidade de mudanças epistemológicas; assumir o protagonismo dos sujeitos; reconfigurar saberes; planejar, acompanhar e promover avaliação pelos próprios sujeitos impactados; e, tecnologias favoráveis, mas não determinantes (Wagner; Cunha, 2019).

A formação de docentes inovadores para as demandas da contemporaneidade é relevante, pela “[...] necessidade de melhorar a prática docente e [...] oportunizar mudanças de concepções e de atitudes no ensino-aprendizagem à luz das inovações produzidas” (Lima, 2017, p. 138).

Argentino (2017, p. 36) destaca a importância da formação continuada para a profissão docente: “[...] a formação continuada pode ajudar o professor a construir um conhecimento que permita avaliar as potencialidades para inovação nas estratégias de ensino-aprendizagem”. A autora frisa que é importante que as escolas trabalhem com comunidades práticas de aprendizagem e que ofereçam a elas oportunidades para mudança desse processo formativo.

Assim, é relevante que a formação seja realizada a partir de práticas e que o professor a vivencie, na escola, em conjunto com seus pares (Argentino, 2017). Para a autora, a formação deve ser pensada da escola, partindo das práticas e se potencializando na troca de conhecimento dentro da própria equipe. Para assim promover estratégias mais assertivas, que promovam “[...] quebras de paradigmas, especialmente relacionados às resistências apresentadas” (Argentino, 2017, p. 91).

Sobre a formação inicial de professores, Domingos (2020) destaca ser grande o desafio de prepará-los para os contextos complexos de atuação. Para o autor, “[...] necessita-se uma formação que amplie os horizontes culturais de professores, preparando-os para o encontro com os diversos contextos socioculturais com os quais irão se deparar” (Domingos, 2020, p. 15).

Para Domingos (2020, p. 254), “[...] o saber do formador do pedagogo alicerça a sua criatividade”. Considera que o saber é construído no decorrer de sua carreira, desde a formação inicial até à continuada, passando pela prática docente. Nesse sentido, a inovação está atrelada a esse processo de construção dos saberes que passa pela formação docente, pois “[...] só se aprende a inovar pedagogicamente quando se vive a Pedagogia” (Domingos, 2020, p. 254).

Assim, é relevante problematizar a formação considerando a prática docente. Desde o início e ao longo do percurso profissional, sua aprendizagem não pode perder de vista a enriquecedora reflexão sobre a ação. Nesse caso, o profissional precisa ter condições de aprender continuamente, em contextos emergentes, trazendo para a prática a inovação como um desafio e uma possibilidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, busca descrever as representações sociais de professores da educação básica sobre inovação pedagógica e pensar a formação docente como uma possibilidade para a mobilização das práticas. Segundo Flick (2013), descrever o fenômeno estudado auxilia na compreensão do contexto, dos efeitos e dos significados que ele representa.

O instrumento utilizado para investigação foi a entrevista semiestruturada que, segundo Gaskell (2015), é o ponto de partida para pesquisadores compreenderem as narrativas em termos conceituais. Visa-se coletar dados para interpretação e entendimento da relação dos sujeitos com o objeto.

Foram entrevistados 31 professores do Ensino Médio da rede pública de uma cidade do interior paulista, pertencente à Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN). As entrevistas foram realizadas no ano de 2021, ou seja, durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid 19, via Google Meet. O roteiro estabeleceu como por

objetivos: (i) compreender a trajetória dos professores e suas práticas pedagógicas, (ii) entender a concepção de inovação pedagógica e de prática inovadora, (iii) elucidar como era o uso de tecnologias digitais e (iv) conhecer as práticas exitosas antes e durante a pandemia.

As transcrições formaram o *corpus*, que foi submetido ao software IRaMuTeQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Conforme Camargo e Justo (2013), essa ferramenta auxilia em diferentes tipos de análises de dados textuais. Neste estudo, foram utilizados os relatórios do IRaMuTeQ referentes à Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esse método classifica segmentos de textos de acordo com o seu vocabulário, e o seu conjunto é repartido com base nas formas reduzidas. O software cria grupos de segmentos de textos, com vocabulário semelhante “[...] a partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes de χ^2)” (Justo; Camargo, 2014, p.12).

A partir do material inserido no sistema, foram gerados quatro grupos de vocábulos, que foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O relatório que apresenta todas as classes pode ser visto em Mendanã (2023). Neste texto, apresenta-se apenas a classe que trata das práticas pedagógicas inovadoras, pois sugere uma formação voltada a essa temática, conforme apresentado adiante.

Práticas pedagógicas inovadoras

O software produziu um conjunto de palavras, destacando-se acreditar, aprender, educação, inovação, achar, prático, sociedade, inovação pedagógica. Voltando ao *corpus* e partindo da Análise de Conteúdo, verificou-se que essa classe indica práticas pedagógicas inovadoras. Sugerem estratégias diferenciadas em sala de aula para mudar a rotina, situando o aluno no centro do processo. A Figura 1, próxima página, apresenta o mapa conceitual da classe, com os temas que emergiram nas falas dos professores.

No mapa, as falas dos professores indicam sua necessidade de assumir uma nova postura, buscando a qualificação de maneira constante. Isso seria relevante para os professores acompanharem as mudanças da sociedade, bem como para atender um perfil de aluno, que é mais ágil e interessado por tecnologias. Nesse sentido, a Pandemia foi apontada como provocadora de mudanças de práticas e posturas.

A inovação apareceu como mudança de práticas, utilização de recursos tecnológicos, mas também como uma mudança de postura do professor: um profissional mais atento às características humanas, ao diálogo, à disposição para ouvir, colocando

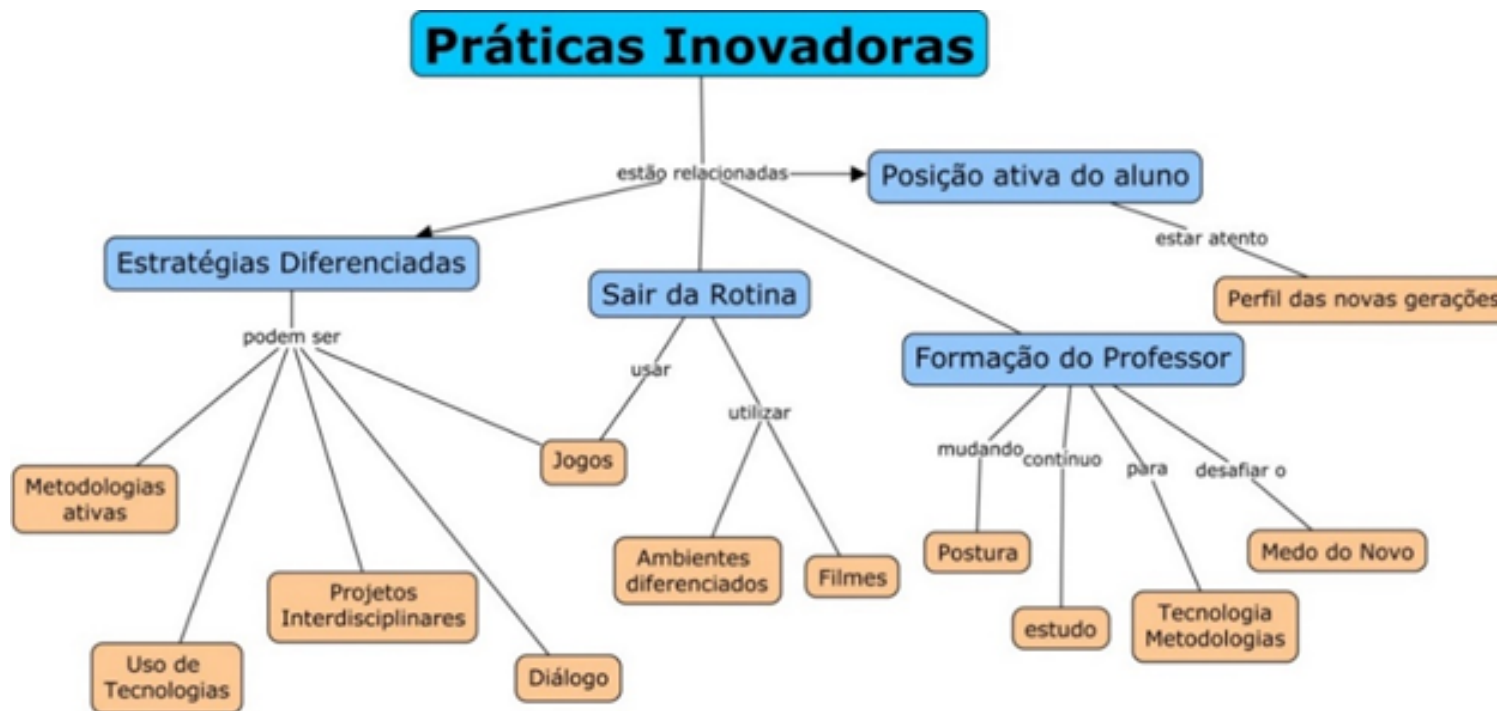


Figura 1 - Práticas Inovadoras
Fonte: Mendanã (2023).

o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. Então, a formação foi pontuada como um componente essencial para que sejam superadas as dificuldades, tanto no uso dos recursos, como também no aprendizado de práticas diferenciadas com metodologias ativas.

A palavra com o maior χ^2 na classe foi acreditar. A análise dos contextos em que essa palavra está inserida sugere que está relacionada às crenças e às representações sociais dos professores quanto a inovação e quanto ao uso de tecnologias. A crença de que para inovar é necessário o uso de estratégias diferenciadas aparece nas falas dos professores:

Inovação Pedagógica eu acho que é a gente buscar estratégias diferentes, para mim seria isso, você sair desse tradicional. A gente vê que todo ano a gente está dando aula do mesmo jeito, e você tentar sair desse tradicionalíssimo de você tentar inovar a tua maneira de ensinar (Professor 4, Escola Municipal).

Hoje não, hoje você tem esse olhar, olha, fulano aprende assim, beltrano aprende assim, aquele aprende assim, a inovação tem isso, maneiras diferentes de você ensinar a mesma coisa (Professora 22, Escola Estadual Regular).

Essa ideia aparece nas pesquisas de Bezerra (2017) e Machado e Rodrigues (2020), que discutem a necessidade de novas estratégias e de reelaboração de práticas docentes de acordo com as demandas de aprendizagem das gerações atuais. Para os autores, as metodologias de ensino devem proporcionar atuação ativa do aluno.

A crença de que a inovação pedagógica envolve metodologias diferenciadas também está aliada à crença do aluno protagonista, da postura do professor em colocar o aluno no centro do processo. Os relatos dos docentes demonstram a crença dos professores ancorada no conhecimento de metodologias ativas, em que o papel do professor é o de mediador e em que o papel do aluno é ativo, como protagonista da aprendizagem.

[...] para mim, uma inovação é essa, é você trazer o aluno para ser o centro mesmo e você passar daquele professor tradicional para você ser um mediador do conhecimento (Professora 27, Escola Estadual Regular).

[...] práticas inovadoras... a gente falou de metodologia ativa, o envolvimento do aluno, possibilitar o protagonismo dele no processo de aprendizagem, estimular a dimensão investigativa, um conhecimento transformador e que possa produzir, ajudar ele a produzir conhecimento, e não apenas ser reprodutor (Professor 23, Escola Estadual Integral).

[...] propor uma educação mais ativa em relação aos alunos. Que eles tenham uma participação mais ativa, no cotidiano de sala de aula (Professor 6, Escola Municipal).

Além de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, os professores citam que é produtivo promover propostas de atividades diferenciadas aos alunos, pois eles costumam aprová-las. Citam também o perfil dos alunos na atualidade e sua facilidade com o uso da tecnologia.

A crença da inovação retratada pela tecnologia também aparece na pesquisa de Silva (2015), que a considera como recurso de auxílio ao professor e como facilitadora da aprendizagem.

[...] porque é natural, isso faz parte, essa criançada de 5, 6, 4 anos. Eles já são conectados, já estão inseridos. Eu vou brigar com isso? Isso faz parte da cultura deles. Eu acho que tenho prazer para mim isso (Professor 21, Escola Municipal)

Então, é a geração imediatista. Então, se você estender muito eles perdem a concentração, se torna uma coisa cansativa. Olha, é fruto da idade, porque tem muita energia, tem muita coisa correndo na cabeça (Professor 23, Escola Estadual Integral)

Bezerra (2017) considera que a tecnologia possa favorecer a aprendizagem, porém pondera que é importante a consciência da prática pedagógica, para efetivação da aprendizagem. Isso porque a tecnologia não age sozinha, precisa ser considerada ferramenta de auxílio da aprendizagem, mas não como a inovação em si.

Outro ponto discutido referente à utilização das tecnologias é a ideia de que ela pode ocultar os problemas da escola, a partir da declaração de modernização tecnológica (Argentino, 2017).

A formação docente emergiu no discurso dos professores como essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, além de ser fundamental para superar as dificuldades dos docentes, sobretudo na relação com a tecnologia:

Eu considero a tecnologia linda, ela é linda, mas existem pessoas, não só eu, mas existem muitas pessoas que infelizmente não dominam essa inovação [...] como eu, muitos professores se assustaram, porque eu confesso, eu não tenho domínio da tecnologia (Professora 3, Escola Estadual Regular)

Penso até os professores mais velhos, eu tenho uma certa idade, vou fazer 54 e eu me obriguei a aprender, mas eu gostei (Professor 16, Escola Municipal e Estadual).

Você acha assim, nossa a tecnologia veio para ajudar, mas a pessoa quer usar para uma forma totalmente lusitana. De modo que se você não tem um bom cérebro, não é uma ofensa para os gestores. Coitados eles não foram preparados para isso como eu também não fui (Professor 5, Escola Municipal).

Então acredito que essa parte da formação seria ideal, acho que mudaria um pouco a realidade assim e abriria a mente um pouco dos professores (Professora 31, Escola Estadual Regular).

Para além da oferta, a formação é considerada pelos docentes como insuficiente, em relação a forma e conteúdo. Para eles, é preciso associação com a prática, por meio de exemplificação. Os relatos dos docentes demonstram a necessidade de cursos de formação em serviço que sejam mais práticos, que mostrem como utilizar as ferramentas e como atingir os alunos.

Em geral, nos momentos de formação que nos apresentam estratégias inovadoras baseadas em uso de tecnologia, são momentos que dizem assim: olha, você precisa usar, e você precisa usar porque o seu aluno mudou, então você precisa mudar [...] só que aí eles mostram, as formações, em geral mostram, como usar, por exemplo, no momento da alfabetização (Professora 7, Escola Particular).

Teve uma capacitação que eu achei uma das poucas que a prefeitura fez que foi proveitosa mesmo pra gente, porque a maioria sempre falando a mesma coisa, o que a gente tem que fazer, mas não mostra como a gente pode fazer e nessa aí veio um professor que aplicava jogos. Ele veio e mostrou para gente, ele não chegou simplesmente falou assim vocês têm que diversificar aulas de vocês, vocês têm que promover diversas estratégias de aprendizagem. Ele chegou e falou olha tem esse jogo que serve para isso e ele foi mostrando cada um dos jogos e aquilo vai te dando ideias (Professor 4, Escola Municipal).

Acho que falta sim, formação para os professores. Tem vários cursos gratuitos, faculdades, USP, online ou presencial. Mas falta a escola focar no professor. O professor de Geografia está precisando desse foco, então vamos dar essa formação para eles (Professor 25, Escola Estadual Regular).

As comunidades de prática (Nóvoa, 2022) foram importantes para apoio ao docente durante a pandemia. As dificuldades foram surgindo e o apoio partiu dos próprios colegas, com os quais os professores puderam trocar saberes e práticas, para continuidade do trabalho docente. Nóvoa (2022) destaca que os vínculos com os colegas mais experientes precisam ter lugar desde o início da carreira, e que são fundamentais para a formação docente e a superação das fragilidades. Os relatos demonstram a importância das trocas para o trabalho docente, com aqueles que têm experiência ou até mesmo mais habilidades, em um determinado serviço:

Ao mesmo tempo, eu vejo, em especial na Pandemia, uma cobrança excessiva e abusiva de que os professores modifiquem as suas práticas, de que se desdobre e se desvirem sem que a gente tenha sido preparado ou tenha sido oferecido a nós, suporte [...] quem os ensinou foram os professores mais novos que sabiam usar e mostraram para eles como fazer (Professora 10, Escola Estadual Integral).

É importante que eu não falei é o seguinte, que eu aprendi essas práticas por uma força maior a pandemia e no dia a dia a gente não é estimulado a essas práticas. Se não fosse a pandemia eu não teria aprendido (Professor 11, Escola Municipal).

Por exemplo, na escola que eu trabalho tem professores que já estão se aposentando, que já são aposentados e só estão dando continuidade e acho que a maior dificuldade foi fazer essa assessoria para esses professores (Professor 28, Escola Estadual Regular).

As comunidades de prática ou comunidades de aprendizagem, para Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), são grupos de docentes que se reúnem para compartilhar saberes, experiências, resignificar suas crenças, valores, e construir novas ideias e experiências com o intuito de aprimorar sua prática pedagógica. Esses grupos efetivam mecanismos importantes para reforço de uma profissionalidade que se baseia na colaboração e na cooperação, propiciando processos de desenvolvimento profissional docente (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019; Nóvoa, 2022).

De acordo com Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), ao refletir com seus pares, os professores colaboram mutuamente para o desenvolvimento profissional. Assim, esses momentos de troca entre os professores foram e são fundamentais para superação das dificuldades metodológicas, durante a pandemia, e também para que eles possam refletir constantemente sobre suas ações.

Além disso, as comunidades de prática muitas vezes acontecem em momentos informais e são oportunidades para compartilhar crenças e representações “[...] geradas pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo” (Jovchelovitch, 2011, p. 21).

Para os professores, a necessidade de se aprofundar e de estar em estudo constante foi intensificada com a pandemia, momento no qual eles foram, de certa forma, forçados a aprender novas práticas e, principalmente, a utilizar recursos tecnológicos:

Para mim foi um grande desafio, eu apanhei muito o ano passado porque não me interessava, inclusive, depois disso eu até vi a necessidade de eu me aprofundar em alguns cursos da área de computação mesmo, porque eu preciso disso (Professora 27, Escola Estadual Regular).

Trabalhar com metodologias diferenciadas aparece como clichê de uma prática inovadora. No entanto, parece haver uma distância entre o discurso e a prática, como se percebe nas falas dos professores 17, 30 e 25. Nesse caso, a formação voltada para a prática é pontuada como essencial para que o discurso se torne a prática:

Eu acho que é mudar mesmo a sala, agora tem um monte de, tem aquelas estações pedagógica, que os alunos vão correndo, tem a sala de aula invertida (Professora 17, Escola Estadual Integral).

Olha, eu acho assim, a sala de aula invertida é uma prática extremamente inovadora. Eu não tive nenhuma boa experiência com ela, infelizmente, mas eu acho ela maravilhosa (Professora 30, Escola Estadual Regular).

[...] ter maior formação para que os professores possam desenvolver novas práticas pedagógicas [...]. Tem professor que fala que não gosta de sala invertida, por quê? Você entende que ele não sabe o que é, porque se ele entender e souber o que é, ele vai no mínimo, tentar fazer pela primeira vez (Professor 25, Escola Estadual Regular)

Quando a professora 17 se refere às estações de aprendizagem, não parece ter entendimento do que ela representa ao afirmar que os alunos vão correndo. Segundo Moran (2018), a rotação por estações faz parte da personalização da aprendizagem, em que os alunos constroem trilhas específicas que atendam às suas inquietações. De acordo com o autor, uma das formas de se trabalhar com modelos personalizados é planejar as atividades por estações de aprendizagem.

As estações podem ser trabalhos realizados em grupo, em que cada agrupamento realiza uma atividade diferente e adequado à sua necessidade. Após um tempo predeterminado pelo docente, esses alunos trocam de estações e realizam outras atividades, até que todos os grupos de alunos tenham passado por todas as estações de trabalho e realizado todas as atividades. No entanto, a proposta não é para os alunos irem correndo, mas para trabalhar com atividades personalizadas, circulando pelas estações.

Pressupõe-se que a professora 30 não tenha trabalhado com a técnica de sala de aula invertida, pois, apesar de afirmar que a considera uma metodologia inovadora e maravilhosa, afirma não ter tido experiência com ela.

Por fim, a fala do professor 23 colabora com a ideia de que falta conhecimento e formação (o como fazer) ao professor, para que possa se apropriar de metodologias ativas consideradas inovadoras. Assim, pode-se perceber, a partir dos relatos ao

longo da classe, que as crenças dos professores se pautam nas práticas docentes, com metodologias diferenciadas e ativas, e com uso de tecnologias, para facilitar o processo de aprendizagem.

A distância entre o que se fala e o que se faz é ainda perceptível nos últimos relatos apresentados, que demonstram entendimento das metodologias ativas como sendo práticas favorecedoras de uma inovação e de aprendizagem; no entanto, constata-se que não foram utilizadas para verificar se realmente favorecem a construção do conhecimento.

Considerações Finais

As representações sobre inovação pautaram-se nas mudanças de práticas e da postura do professor, que precisa conduzir sua aula em uma linha construtivista, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. No entanto, se essas representações estiverem atreladas à estrutura física da escola e ao material pedagógico e tecnológico, as práticas pouco terão alteração.

Percebemos que a crença de que a inovação pedagógica depende da tecnologia para ser efetivada pode ser um impeditivo de práticas que coloquem o aluno no centro do processo de metodologias ativas. É percebida também uma defasagem na formação docente. Segundo eles, falta uma formação, tanto inicial quanto continuada, voltada para a inovação.

Abre-se, portanto, espaço para a dicotomia de que o professor sabe que é importante e ajuda no processo de ensino-aprendizagem, mas que não sabe como fazer. Além dessa dicotomia entre o que se diz e o que se faz, surgem termos antinômicos (Marková, 2006) e, no caso da inovação pedagógica, pode-se pensar que os critérios usados na formação dos opostos (tradicional x inovação) estão relacionados às culturas docentes, à sua trajetória e ao contexto. Assim, as falas dos docentes podem indicar valores que reforçam a antinomia tradicional (negativo) versus inovação (positivo).

Nesse sentido, a formação docente voltada à inovação exerce papel fundamental para constituição das representações dos professores, para quebra de paradigmas e transformação dessas representações. É importante que o espaço da formação promova diálogo e reflexões sobre a prática.

Referências

ARGENTINO, Patricia Cibienel. Inovação: as tecnologias digitais em espaços educativos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin Willian; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópoli, RJ: Vozes, 2002.
- BEZERRA, Alaine Sinara Ribeiro. O programa ensino médio inovador: recontextualizando a prática pedagógica inovadora. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em psicologia. [online]. 2013, vol.21, n.2. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21 dez. 2022.
- DOMINGOS, Silvio Duarte. Representações sociais de inovação pedagógica por professores de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.
- FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, p. 534-551, 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Graeschi. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).
- JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brigido Vizeu. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: Novikoff, C.; Santos, S. R. M. & Mithidieri, O. B. (Orgs.) Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro (2014: Duque de Caxias), p. 37-54. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" – UNIGRANRIO. Disponível em: https://www.academia.edu/11753344/Estudos_qualitativos_e_o_uso_de_softwares_para_an%C3%A1lises_lexicais Acesso em: 24 ago. 2023.
- LIMA, Sonia Maria Pereira de. Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- MACHADO, Ricardo de Macedo; RODRIGUES, Adriana de Carvalho. Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado. Revista Seminário de Visu, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 537–549, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1359>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- MENDANÃ, Denise Teberga. Representações sociais de alunos, professores e gestores de ensino médio sobre inovação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2023.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos A. Souza e Ofélia E. T. Morales (Orgs.), Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. E-book. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 28 abr. 2022.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social)

NÓVOA, António. Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAR, 2022.

SILVA, Valdirene Moura da. Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam. Dissertação (Mestrado em Educação, Matemática e Tecnologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2020.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. Em Aberto, v. 32, n. 106, 2019.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 6

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PROFESSORES INICIANTE
E FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ESTADO DO CONHECIMENTO**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PROFESSORES INICIANTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

*Tarcisio Matos de Oliveira¹
Sueli Pereira Donato²
Romilda Teodora Ens³*

Introdução

Neste capítulo, colocamos o foco no estado do conhecimento sobre a produção acadêmica que aborda professores iniciantes e suas representações sociais sobre formação continuada. A formação de professores tem sido, ao longo dos anos, alvo de grandes discussões e controvérsias, uma vez que se configura como um fator elementar para assegurar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Marcelo (2009, p. 10) afirma que “[...] a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos”.

Entretanto, para que professores apreendam as atribuições, competências e habilidades requeridas para o exercício da carreira do magistério, é preciso assegurar que o seu processo formativo seja consistente, apresentando-lhes uma fundamentação teórica, agregada às técnicas, abordagens, instrumentos, e sobretudo, vivências que lhes possibilitem imergir com respaldo no ambiente escolar, para, então, superar a inquietação do “como se aprende a ensinar”. Nessa direção, a pesquisa em andamento aqui apresentada é subsidiada pelo aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1961, 2012) e articulada à abordagem complementar da Teoria do Núcleo Central (Abric, 2001). As Representações Sociais constituem um campo de estudos que valoriza o conhecimento do senso comum e tem sido

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná. É membro do Grupo de Pesquisa (TUIUTI/CNPQ): "Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais (FOTERS)", integrado ao Centro Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC). Coordenador Pedagógico, para a Rede Adventista de Educação, considerando a região sul do Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130149720144212>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5415-4417> E-mail: tarcisio.oliveira@educadventista.org.br

2 Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPQ/Tuiuti): Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais (FOTERS), integrado à rede de pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade Educação - CIERS-ed/FCC-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0201518990353008>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-5900>. E-mail: sueli.donato@gmail.com | sueli.donato@utp.br

3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Líder do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), Pesquisadora Associada ao CIERS-ed e à Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - PQ 2. Pesquisadora da chamada 40/2022 Linha 3B - Projetos em rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, com o título: Educação e Projeto de Vida, projeto: 420761/2022-5. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9523516398079195>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-1014> E-mail: romilda.@ns@gmail.com

adotada como referência para análise dos mais diferentes fenômenos, devido ao seu caráter interdisciplinar; portanto, tem ampliado a sua visibilidade nas produções científicas brasileiras, principalmente, nas áreas de educação e saúde.

Ao tomarmos as representações sociais, em que o sujeito é um (co)construtor ativo da realidade podemos dar voz àqueles que atuam diretamente na docência, assim como desvelar e interpretar as representações sociais que vêm sendo produzidas, por exemplo, sobre a formação continuada ofertada no contexto profissional, a partir da interação com os pares para que as estratégias que visam à melhoria da aprendizagem sejam mais assertivas e significativas.

A partir dessas considerações, o objetivo deste texto consiste em apresentar um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, que versa sobre as representações sociais de professores iniciantes sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente. O objetivo principal deste estudo é compreender o que a área de educação investigou sobre essa temática no período de 2012-2020, a partir do levantamento e mapeamento da produção científico-acadêmica brasileira extraída dos resumos de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma EDUC@/FCC.

Para fins de organização, este capítulo contempla uma seção de estudos de teóricos que podem contribuir para a compreensão do objeto, seguida dos aspectos metodológicos da pesquisa, resultados e análise do mapeamento realizado. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Representações sociais, professores iniciantes e formação continuada: entrelaçando aportes teóricos

A pesquisa em andamento propõe um estudo sobre formação continuada fundamentado no aporte teórico da TRS, tendo como participantes os professores iniciantes. Nesse sentido, foram considerados os profissionais com zero e cinco anos de exercício na área da docência na educação básica, desde a conclusão da formação inicial, conforme explicitado por Marcelo García (1999) e Imbernón (2011). Cabe frisar que notamos, ao revisar a literatura, que não há um consenso sobre a duração do período considerado iniciação à docência, variando entre os três e os sete primeiros anos de carreira.

Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Tardif (2014) reiteram que tais profissionais não iniciam a carreira de professor estando “neutros/vazios” no processo, afinal carregam consigo experiências prévias quanto aos distintos papéis e afazeres característicos do ambiente escolar. Os autores, de modo uníssono, destacam que esses profissionais aprenderam sobre o seu ofício, em geral, antes mesmo de iniciá-lo, como afirma Tardif (2014, p. 68) que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Dessa forma, evidencia-se um período de transição de estudante a professor iniciante e deste a perito, conforme explicita Marcelo García (1999). Em seu processo de adaptação, o professor tende a se deparar com muitas inquietações, uma vez que tal período de indução profissional é considerado por muitos um momento de grande tensão. Dentre as indagações mais recorrentes, o autor destaca o clássico questionamento sobre como se aprende a ensinar, pois saber alguma coisa não é mais suficiente, sendo preciso também saber ensinar.

Outros estudos, como os de Romanowski (2012) e Tardif (2014), explicitam a recorrência dos problemas/desafios enfrentados pelos professores iniciantes durante o primeiro quinquênio de atuação. Também é preciso considerar as palavras de Nóvoa (2022, p. 14), para quem “[...] ignorar esses anos, como tem sido recorrente nos programas e nas políticas de formação de professores, é um erro de consequências graves para a profissão docente”.

Nesse viés, faz-se necessário pensar a formação de professores como um processo, o qual não se limita à experiência da formação inicial, mas se estende por todo o seu período de atuação profissional, uma vez que as demandas, especificidades e contextos modificam-se de forma célere. Sobre tal aspecto, Vaillant e Marcelo (2012) apresentam quatro etapas que compõem tal jornada para a caracterização desse profissional, a saber: (i) experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes; (ii) formação inicial em uma instituição específica; (iii) iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional; (iv) desenvolvimento profissional e contínuo.

Por outro lado, Imbernón (2011) destaca a necessidade de se requerer uma nova formação inicial e permanente, visto que o papel do professor transcende os aspectos do ensino. Para tanto, é necessário formar o professor para a mudança, além de considerar o desenvolvimento das capacidades reflexivas, bem como propagar sua autonomia profissional compartilhada. Nesse sentido, o autor amplia as suas contribuições, ao destacar a relevância da formação permanente para o desenvolvimento profissional docente. Sobre tal aspecto, afirma:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente,

de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades (Imbernón, 2011, p. 47).

Além disso, como alude Nóvoa (2022, p. 3), ao destacar que a ligação entre o período de formação e a profissão tem como ponto central o conhecimento profissional docente. O autor enfatiza a regra geral de que as universidades são responsáveis pela formação inicial dos professores; contudo, ressalta a necessidade de mudanças profundas na arquitetura dos referidos processos. Assim, reitera a incumbência das escolas locais de promover a formação permanente do seu grupo de professores, envolta por intencionalidade e pela valorização do professor como profissional pesquisador, que também reflete e analisa a sua própria prática. Nessa linha, o diálogo entre os profissionais é considerado essencial diante das ações coletivas desenvolvidas. Para Nóvoa (2022, p. 10), “[...] a passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente”.

Isso posto, Nóvoa (2022) destaca que a fase de indução/iniciação à carreira de professor é muito desafiadora e esses anos de transição entre formação e profissão serão decisivos para a continuidade da carreira do professor, daí a grande importância do acolhimento e direcionamento nas instituições de ensino. O autor também ressalta que “[...] ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes” (Nóvoa, 2022, p. 15); dessa maneira, enfatiza as aprendizagens construídas a partir da convivência com os pares.

A respeito de tal aspecto, com vistas a ampliar as capacidades reflexivas dos professores, bem como valorizar as crenças sobre a melhoria do processo educativo, a TRS emergiu nas últimas décadas, ao identificar novas demandas/concepções e os contextos sociais em que os professores estão inseridos. Nessa direção, é possível identificar que o leque sobre a formação de professores foi ampliado após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, com a possibilidade do desenvolvimento de novas políticas.

Em complemento, Souza e Alvez (2017) indicam que “[...] a necessidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento da educação fez com que a Formação Continuada de professores ganhasse vários sentidos, concepções e práticas”. Os autores complementam e destacam que a formação continuada de professores é um processo polissêmico, dadas às diversidades de determinantes envolvidos. Nessa perspectiva, quanto aos contextos sociais, há ainda que se considerar a ressignificação do papel do professor frente às tecnologias digitais, especialmente, no último triênio, em que estivemos envolvidos por um cenário pandêmico (Covid-19), no qual o modelo emergencial de ensino remoto foi adotado, seguido do formato híbrido, como alternativa para assegurar o ano letivo dos estudantes.

No que tange à TRS, ela teve sua origem em 1961, na França, idealizada pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici, tendo seu aporte especialmente em Durkheim em sua Teoria das Representações Coletivas, além de Piaget, Lévy-Bruhl e Freud. Moscovici “[...] buscou explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, passando a considerar a interação entre o coletivo e o individual por constituírem como indissociáveis” (Donato, 2017, p. 72). Assim, ao descrever as representações sociais da população parisiense sobre a psicanálise, traçou uma nova interpretação sobre o indivíduo e a sua relação com a sociedade, sem o isolar de seu contexto social (Nagel, 2022).

Como conceitos necessários à compreensão da TRS, temos: linguagem, comunicação, subjetividade, senso comum, objetivação e ancoragem. Além da necessidade de compreensão de tais conceitos, é preciso considerar que, a partir do legado de Moscovici (1961, 2012), a grande TRS teve a sua matriz epistêmica ampliada, e possibilitou novos desdobramentos e aprofundamentos mediante quatro abordagens (Jodelet: processual, Abric: estrutural, Doise: societal e Marková: dialógica), sem, contudo, desconsiderar o pioneirismo trilhado por Moscovici (1961) o que possibilitou, portanto, analisar o objeto representacional sob diferentes perspectivas (SÁ, 1996).

Dentre as abordagens mencionadas, a pesquisa em andamento tem como aporte a vertente estrutural, conforme apresentado por Abric (2000), por considerar, as funções das representações sociais descritas pelo autor, quais sejam: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. Nessa direção, Nagel (2022, p. 62), afirma:

Os estudos de Jean-Claude Abric e Flament [2009]⁴ sobre a abordagem estrutural são pautados no conteúdo das representações sociais, no que tange à sua estrutura e dinâmica. A partir dessa abordagem foi criada a Teoria do Núcleo Central, em que a representação é composta por um sistema central, responsável pela matriz da representação social e um sistema periférico, que origina a parte operacional e concreta da representação. A dinâmica entre esses sistemas estabelece a representação social, conforme o contexto histórico, simbólico e individual dos sujeitos que pertencem a determinado grupo.

Nesse movimento, Moscovici (2012) afirma que “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação”. Nas palavras de Abric (1998, p. 28) “A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas [...]”. Sendo assim, a identificação e interpretação teórico-reflexiva da organização e estrutura representacional, composta pelo núcleo central e zonas periféricas (Abric, 2001) que determinado grupo docente compartilha sobre formação continuada, muito contribuirão para o refinamento da proposta de acompanhamento dos participantes.

4 Almeida, A. M. de O.; Doise, W. Estudos experimentais das representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O.; Jodelet, D. (Orgs.). Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília, DF: Thesaurus, 2009, p. 63-82.

Metodologia: uma produção pelo estado do conhecimento

No percurso para chegarmos ao objetivo proposto neste texto, utilizamos a abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico do tipo estado do conhecimento, referendados em Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). Romanowski e Ens (2006) diferem os termos “estado da arte” e “estado do conhecimento”: o primeiro abrange a sistematização da produção científica em toda uma área do conhecimento, enquanto o segundo aborda a produção de um campo do conhecimento em apenas um setor de publicações. Esses estudos são definidos por Ferreira (2002, p. 258) como pesquisas de “caráter bibliográfico” que possibilitam “mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”.

Com o objetivo de conhecer o estado do conhecimento sobre formação continuada, principalmente, sobre um olhar psicossocial das representações sociais de professores em início de carreira e no recorte temporal de 2012 a 2022, realizamos, em julho de 2023, o mapeamento de teses e dissertações concentradas na CAPES e EDUC@/FCC. A referida temática é o foco de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, Paraná, Brasil, vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais (FOTERS), que integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed).

Com efeito, se trata de “[...] identificar a produção, mas também, de analisá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39) que a orientam. A Tabela 1 apresenta os descritores de busca utilizados na pesquisa, com foco na área da educação, e os resultados obtidos em cada acervo pesquisado, no período de 2012 a 2022.

Tabela 1 – Resultado da busca da produção acadêmica por descritores no período de 2012-2022

Descritores de busca	Representações Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Principiante OR Docente Iniciante			Formação Continuada AND Representação Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Principiante OR Docente Iniciante		
	T	D	A	T	D	A
CAPES	0	2	--	0	0	--
EDUC@/FCC	--	--	2	--	--	0

Fonte: Organizado pelos autores (2023) a partir da pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Educ@/FCC.

De posse desse levantamento inicial, foi realizada a leitura atenta dos títulos, resumos e palavras-chave dos quatro trabalhos encontrados, consideramos como critério de inclusão a presença dos descritores “Representações Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Princiante OR Docente Iniciante”. Os referidos trabalhos compuseram o corpus de análise devido à aderência com a temática. Na sequência, foi retomada a leitura dos resumos para apropriação dos elementos de análise, quais sejam: principais objetivos, referencial teórico, resultados e conclusões, que são apresentados a seguir.

O que revela a produção acadêmica analisada

A análise efetuada no conjunto de quatro trabalhos – corpus de análise deste estudo – indicou que abordam diversos enfoques temáticos subsidiados pela TRS e permeiam a prática de professores iniciantes. Nos Quadros 1 e 2 identificamos as produções analisadas.

Quadro 1 – Relação dissertações por ano, título, autor e IES, no Portal da CAPES (2012-2022).

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
D (1)	2013	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes	Sueli Pereira Donato	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (2)	2019	Saberes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira	Larissa Katarina Mendonça	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fonte: Organizado pelos autores (2023).

Quadro 2 – Relação dissertações por ano, título, autor e IES, na Plataforma Educ@-FCC (2012-2022).

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
A (1)	2020	A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de Ensino Médio	Laêda Bezerra Machado; Mayara Corrêa da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
A (2)	2016	Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira	Laêda Bezerra Machado; Mirella Maria Pimentel Raposo; Marcella Thaine Lima e Silva; Thaiz Reis Albuquerque Castro	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fonte: Organizado pelos autores (2023).

Para as análises consideramos os principais objetivos dos estudos, o referencial teórico, seus resultados e conclusões, conforme delineados pelas pesquisadoras autoras das dissertações e artigos mapeados para este estudo.

Principais objetivos dos estudos

D1 - Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes (2013). A pesquisa fundamenta-se nas políticas de formação inicial de professores e na TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2011), articulada com a teoria do núcleo central (ABRIC, 2001) e analisa as interfaces entre as políticas de formação de professores e a formação inicial evocadas na representação social de professores iniciantes sobre profissionalidade docente.

D2 - Saberes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira (2019). Esta pesquisa trata dos saberes docentes de professores de Geografia em início de carreira, tendo como participantes três professores iniciantes de Geografia da Rede Estadual de Pernambuco.

A1 - A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de Ensino Médio (2020), com o objetivo de identificar as representações sociais do ser professor construídas por docentes de Ensino Médio em início de carreira. O estudo teve 15 professores de instituições públicas de Recife, Pernambuco, como participantes.

A2 - Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira (2016). Nesse artigo as autoras identificam os elementos de consenso das representações sociais do ser professor construídos pelos docentes iniciantes de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. O estudo contou com 70 professores de escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife.

Referencial teórico das pesquisas

D1: Brzezinski (2008), Ens e Gisi (2011), Garcia (2010), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2002), Marcelo García (1999), Morgado (2005), Nóvoa (1992, 2009), Oliveira (2009), Santos e Mesquida (2007), Vaillant e Marcelo (2012). Em relação à profissionalidade: André e Almeida (2010), Ens, Gisi e Eyng (2010) e Gimeno Sacristán (1995).

D2: sobre a iniciação à carreira docente: Huberman (2014). Quanto aos saberes docentes: Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Freire (2014) e Pimenta (2005).

A1: sobre os diferentes estágios da carreira docente: Huberman (1995). No que tange à profissão docente: Marcelo

García (1999), Nóvoa (1991), Roldão (2007) e Tardif e Lessard (2005).

A2: ênfase é dada a Huberman (1995), ao considerar o período inicial da docência uma fase de “sobrevivência e descoberta”, assim como um “choque de realidade” frente aos desafios característicos desse processo de indução profissional. No que tange à profissão docente: Nóvoa (1991).

Resultados e conclusões das pesquisas

D1: ao trabalhar com a dimensão estrutural, Donato (2013) explica que as representações sociais referentes às evocações apresentam sete elementos no provável núcleo central, dos quais o compromisso, a formação continuada, a ética e a pesquisa estão entre os mais evocados para assegurar a profissionalidade na etapa de iniciação profissional. Esclarece a autora que esses dados ao dialogarem com depoimentos obtidos nas entrevistas semiestruturadas, submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2009), apontam contribuições, fragilidades e necessidades formativas à constituição da profissionalidade docente, sendo a formação inicial percebida pelos participantes como insuficiente ao preparo adequado do professor para atender às necessidades das escolas e facilitar o processo de inserção profissional. Bem como, o pensar nas condições da profissionalidade do professor iniciante para lidar com a realidade escolar, é fato que as políticas educacionais que regulamentam a formação precisam avançar na qualidade dessa formação inicial para que a licenciatura ofereça reais condições de profissionalidade aos que a frequentam (Donato, 2013).

D2: de acordo com Mendonça (2019), os professores iniciantes de Geografia mobilizam um conjunto de múltiplos saberes para desenvolver suas práticas. Frente aos resultados, sugere que os saberes docentes sejam mais reconhecidos e problematizados no processo de formação inicial do professor de Geografia. Nessa perspectiva, maiores articulações entre as formações específica e pedagógica seriam pertinentes, inclusive contribuiriam para amenizar os desafios da fase inicial de ingresso na carreira docente.

A1: para Machado e Silva (2017), o estudo evidenciou as representações marcadas pelo sentimento de desvalorização e baixo prestígio social da profissão. Os achados da pesquisa são relevantes para a formação de professores e suscitam reflexões acerca da implementação de políticas públicas que venham a oferecer um maior apoio aos profissionais que estão iniciando a carreira e atuam em instituições públicas de Ensino Médio.

A2: por sua vez, para Machado, Raposo, Silva e Castro (2016), os resultados da pesquisa deram grande ênfase aos desafios encontrados no processo de indução profissional, e destacam que as vivências oportunizadas pela formação inicial foram por vezes desconexas da realidade encontrada em sala de aula. A pesquisa sinalizou muitos fatores negativos e um tom

de pessimismo quanto às expectativas dos participantes sobre a carreira docente. Dessa forma, constatamos que o contexto de precarização das condições de trabalho tende a implicar diretamente na atuação docente e representação da classe.

Considerações Finais

Com o objetivo de compreender o que a área de educação investiga no âmbito das representações sociais de professores iniciantes sobre a formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento profissional docente, na última década, a partir do mapeamento da produção científico-acadêmica brasileira no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na plataforma EDUC@, constatamos sobre a relevância de dar voz àqueles que atuam diretamente na docência. Ou seja, faz-se necessário aprofundar pesquisas em representações sociais sobre formação continuada para redirecionar estratégias e contribuir com uma proposta de formação continuada mais assertiva.

Nos trabalhos analisados, identificamos que os autores Marcelo García (1999), Imbernón (2002), Nóvoa (2009) e Tardif (2014) foram recorrentes nas questões voltadas à formação de professores e desenvolvimento profissional docente. No tocante às representações sociais, os estudos fundamentaram-se na proposta de seu precursor, Moscovici (1968, 1971), porém as abordagens foram a estrutural (Abric, 2000) e societal (Doise, 2002).

Importa ainda destacar que, apesar da crescente visibilidade da TRS, especialmente nas áreas de educação e saúde, percebemos um tímido número de produções acadêmicas que possuem a correlação com os descritores: professor iniciante, professor principiante, docente iniciante e formação continuada.

Com base nessas constatações, destacamos que representações sociais, professores iniciantes e formação continuada se configuram como um campo de considerável amplitude para novos aprofundamentos. Dessa forma, a pesquisa de mestrado em andamento (inicialmente citada) possibilitará condições para que a instituição pesquisada considere as perspectivas apontadas como contribuições para a atualização do seu plano de ação, ao ampliar o trabalho coletivo do quadro docente e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 2001, p. 28).

Referências

- 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 (Dir.). 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.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 18 mar. 2016.
- DONATO, Sueli Pereira. Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2017.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano XXIII, nº 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt_ Acesso em: 18 jun. 2023.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.
- NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.
- NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.27, e270129, p.1-20, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁ, Celso Pereira. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, Jociano Coêlho de; ALVES, Telma Panerai. Representações Sociais de Formação Continuada de Professores: um levantamento de teses e dissertações. Revista Educação em Debate, ano 39, n.73, jan/jun 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Referências consultadas

DONATO, Sueli Pereira. Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2013.

MACHADO, Laêda Bezerra; SILVA, Mayara Corrêa da. A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de ensino médio. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, e020025, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020025.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MACHADO, Laêda Bezerra et al. Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. Série- Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 97-110, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v21n41/1414-5338-sest-21-41-0097.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MENDONCA, Larissa Katarina. Saberes mobilizados por professores de geografia em inicio de carreira. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAPÍTULO 7

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS ENVOLVENDO A GESTÃO DE CRECHES:
O PERÍODO PANDÊMICO EM FOCO**

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS ENVOLVENDO A GESTÃO DE CRECHES: O PERÍODO PANDÊMICO EM FOCO

Sandra Lúcia Ferreira¹
Flaviane Miron Corda²
Luiz Dalmacir da Silveira³

Introdução

A crise sanitária mundial causada pela pandemia da Covid-19 teve início em 2020⁴ e se estendeu até 2023⁵. Ela surgiu na província de Wuhan (China) e se alastrou por todos os continentes rapidamente. A Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou os diferentes países sobre a necessidade de adoção de medidas mais restritivas como isolamento e distanciamento social, assepsia das mãos e uso de máscaras faciais a fim de reduzir o crescimento do número de casos de infecção e morte decorrentes do vírus.

Diante desta situação, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188/2020 em que declarava emergência em saúde pública. Pouco depois, estados e municípios puderam fazer uso de medidas restritivas para combater a disseminação do coronavírus.

Assim, na área da Educação, as escolas de ensino regular interromperam suas atividades presenciais em meados de 2020. Diante desta realidade, alguns impasses surgiram considerando o processo formativo para as crianças de 0 a 3 anos de idade, centro de interesse deste estudo/pesquisa: como fazer uma educação remota para estas crianças? Como dar a elas acesso aos meios digitais de comunicação? Que tipo de material didático seria o mais assertivo para este momento? Como avançar e superar a defasagem educacional e do desenvolvimento infantil após o retorno das atividades presenciais?

1 Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora na Pós-Graduação da UNICID. Coordenadora do Programa de Pós- Graduação: Formação de Gestores Educacionais (PPGP-Ge) na Unicid. Grupo de Pesquisa: Avaliação e Representações Sociais em contextos educacionais. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-Ed). Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - NEARS-PUC/SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9544181345048994> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6891-1332> E-mail: E-mail: 07sandraferreira@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Avaliação e Representações Sociais em contextos educacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0681115445182460> <https://orcid.org/0000-0002-2160-6859> E-mail: flavimicor@gmail.com

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo como bolsista Prosup-Capes. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pós-Graduação *Latu Senso* em Filosofia Contemporânea, Graduação em História e Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Grupo de Pesquisa: Avaliação e Representações Sociais em contextos educacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8292372290791933> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0790-7353> E-mail: luizdalmacir@uol.com.br

4 World Health Organization. Risk communication and community engagement readiness and response to coronavirus disease (Covid-19). Genebra: WHO; 2020.

5 Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic. [https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)

A referida faixa etária é definida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 5º, editadas por meio da Resolução nº 5/2009, como a “primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos [...] regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009).

Deste modo, o presente estudo pretendeu conhecer os processos de acompanhamento e atenção ao público infantil nas creches de São Paulo. Para tanto, foram ouvidos diretores e coordenadores pedagógicos que participaram ativamente do contexto pandêmico e, portanto, conhecedores de seus dilemas e desafios.

Assim, o texto se inicia com um olhar sobre a avaliação na educação infantil (0 a 3 anos) no município de São Paulo. Desloca-se para a compreensão das formas de monitoramento da avaliação desenvolvido nas creches, propondo-se a percorrer um itinerário para a escuta de gestores que vivenciaram o trabalho formativo no período entre 2020 e 2021. Por fim, busca investigar as declarações, expressas por eles, através de um questionário que se propõe, ao mesmo tempo, a capturar marcas deixadas pelo referido período bem como propor ações futuras, baseadas nas experiências do período da pandemia. Tal procedimento tem por base a Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual oferece suporte para a compreensão “dos sistemas de saberes compartilhados pelos sujeitos sociais, dos processos simbólicos dos grupos envolvidos e das relações estabelecidas com um objeto social” (Ferreira et al., 2017, p. 888).

Avaliação na educação infantil da rede parceira de São Paulo: desafios

A Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo (RME/SP), especificamente na Educação Infantil, se constitui num contexto ampliado que oferece atendimento a 6.314.773 crianças regularmente matriculadas em 3.131 escolas⁶ juntamente com 45.602 profissionais. A rede própria conta com 939 escolas e os convênios/parcerias, entre a Prefeitura e Organizações da Sociedade Civil (OSC), somam 2.192 centros de atendimento infantil. Para garantir o atendimento das crianças nesta grande e complexa rede escolar é proposta uma divisão conforme Instrução Normativa SME nº 50/2022 que, em seu art. 13 assim organiza esta etapa de formação: Centros de Educação Infantil; Escolas Municipais de Educação Infantil; Centros Municipais de Educação Infantil; Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos e Centro de Educação Infantil Indígena (São Paulo, 2022).

Para melhor organizar a rede e atender um público mais amplo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) celebra parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC) a partir de convênios jurídicos orientados pelo Marco

⁶ Dados coletados no site: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede>. Acesso em agosto de 2023.

Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – Lei nº 13.019/2014 e Decreto Municipal nº 57.575/2016. O MROSC estabeleceu a nomenclatura para definir essas unidades conveniadas que passam a se chamar “parceiras”. Neste contexto, a Portaria SME nº 4.548/2017 disciplina e organiza o trabalho educativo com crianças entre 0 a 3 anos em três tipos de redes: 1) a Rede Direta (RD); 2) a Rede Parceira Indireta (RPI) e a Rede Parceira Particular (RPP). Especificamente, em relação às creches da rede parceira (RPI e RPP), foco de interesse deste trabalho, a RME/SP conta com 2.192 unidades.

Este panorama revela os desafios para a realização de monitoramento e avaliação dos trabalhos administrativos e pedagógicos gerados nas creches, pois avaliar é uma ação humana em que se produz juízo de valor, indicando o alcance, ou não, dos objetivos propostos mas também, quando realizada de forma intencional, é capaz de subsidiar os encaminhamentos de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do trabalho realizado (Ferreira, 2019).

A pandemia foi desacelerando em 2022, quando inicia-se o período de retorno às atividades presenciais, demarcado pela queda considerável do número de óbitos. Durante o referido período, as ações de monitorar e avaliar o contexto das creches foram ainda mais desafiadoras. Isto se justifica pois, na pandemia, muitas rotinas e fluxos de informações se interromperam e/ou se reestruturaram. Com isso, foi necessário que as equipes gestoras se reinventassem, repensando em como avaliar a Educação Infantil e quais as possibilidades avaliativas seriam mais adequadas para esta “nova” realidade, de modo a atender as indicações da SME em suas instruções normativas implementadas durante o período pandêmico.

Avaliação nos CEIs da rede parceira (0 a 3 anos) da PMSP no ano de 2022

A avaliação nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), diferente de outras etapas da Educação Básica e considerando a Instrução Normativa nº 02/2019, é feita por meio de um conjunto diversificado de registros, organizado em quatro categorias: 1) registros para o planejamento do trabalho pedagógico: planejamento anual por carta de intenções, planejamento contínuo do trabalho docente e diário de bordo; 2) registros para a comunicação do trabalho pedagógico: fotos de murais, painéis, paredes/muros, vídeos, redes sociais institucionais, agenda, anotações no “Caderno de passagem”, Caderno de observação e registro do bebê e da criança; 3) registros para a avaliação das aprendizagens: registro do acompanhamento das aprendizagens e portfólio; e 4) registros para a formação permanente: apontamentos de reuniões formativas ou pedagógicas.

No período da pandemia (2020/2021) foram gerados poucos relatórios e nenhum portfólio por parte das creches, o que impossibilitou a elaboração de outros materiais de acompanhamento por parte das equipes de Supervisão Educacional,

responsáveis pelo monitoramento das ações pedagógicas em diferentes regiões da cidade. Atualmente, existem treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) e cada uma delas possui uma equipe de Supervisão Educacional.

Com o retorno das aulas presenciais em 2022, as atividades de avaliação também foram retomadas. Porém, nos roteiros de orientação do trabalho avaliativo formulados pela prefeitura não há menção a aspectos referentes aos possíveis impactos do período pandêmico, restringindo-se às mesmas indicações propostas antes da pandemia, negligenciando com isso, os fatos e as consequências que marcaram a vida escolar os anos de 2020 e 2021. Desse modo, se justifica a realização deste estudo/pesquisa que procurou uma aproximação com alguns educadores que, de forma voluntária, aceitaram dar voz ao vivido nos anos pandêmicos e, ao mesmo tempo, fazer propostas para o futuro.

Assim, a decisão metodológica foi ouvir a gestão escolar por meio da aplicação de um questionário enviado, em 2022, eletronicamente através de aplicativo de mensagem WhatsApp. O roteiro foi elaborado considerando seis (06) questões que se organizaram sobre dois eixos de interesse: o primeiro convida os participantes a reviverem o tempo passado (2020/2021) e a tecerem considerações referentes às orientações e encaminhamentos propostos pela SME, considerando a adequação ou não das normativas, do material “trilha de aprendizagem” e do acesso aos canais digitais para comunicação. O segundo, demanda aos respondentes a projeção de ações futuras considerando a necessidade de avançar e superar defasagens educacionais devido à suspensão dos atendimentos presenciais em decorrência da pandemia. Instiga também a projetarem um ideal de educação remota, caso haja a necessidade de uma experiência de suspensão das rotinas presenciais imposta por outro processo pandêmico.

A compreensão do contexto de 2020/2021: o suporte da TRS

A TRS surge na década de 1960 em um período de grandes mudanças sociais, políticas, econômicas e de comunicação no mundo. É idealizada pelo sociólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici. Sua intenção é valorizar o conhecimento advindo do senso comum, dos grupos sociais estabelecidos fora da esfera científica. Seu estudo que marca essa transição denomina-se Psicanálise, sua imagem e seu público apresentado como uma tese de doutorado, em 1961, na École des Hautes Études en Sciences Sociales francesa.

Foi um estudo inovador, considerando o contexto histórico e os paradigmas instituídos. Ao levar em consideração a influência dos contextos sociais na construção das realidades sociais, Moscovici trouxe luz à elaboração sociológica de Durkheim (sociólogo, 1858-1917) de representações coletivas. Recebeu também influência dos estudos de Saussure (linguista/filósofo,

1857-1913) sobre a linguagem e de Piaget (biólogo/psicólogo, 1896-1980) sobre as representações infantis, assim como de Vygotsky (psicólogo/educador, 1896-1934) sobre o desenvolvimento cultural (Moscovici, 2015).

É, portanto, um conceito que se caracteriza ou se identifica como uma psicossociologia do conhecimento que se produz, se integra, se difunde e se comunica no cotidiano, a partir das escolhas feitas no dia a dia, tornando o não-familiar em algo familiar (Moscovici, 2015). Representar, portanto, envolve sempre alguém que representa e algo que é representado. Muitas vezes, esse algo representado está vinculado a uma imagem mental produzida por um ou mais sujeitos que se estabelecem em um grupo social e ali interagem e transmitem suas mensagens por meio de uma comunicação própria.

De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 70),

as representações emergem de um contexto de relações Eu-Outro, que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situado. As representações estão, pois, abertas às construções criativas proporcionadas por estas relações e, por meio da função simbólica, constituem-se como atividade criadora de sentido (Jovchelovitch, 2008, p. 70).

Tem-se, portanto, um processo social se desencadeando a partir do real, nas interrelações entre sujeitos e grupos, onde os processos comunicativos vão dando forma à realidade e sentido ao mundo. É o que Jovchelovitch chama de “construção ativa de atores sociais” (Jovchelovitch, 2008, p. 70). Desse modo, as representações ganham funções importantes no processo de encontrar sentido para as ações/reações cotidianas, resultados das escolhas feitas pelos sujeitos dentro de um contexto específico. Conforme Bertoni e Galinkin (2017),

Uma das funções das RS é “convencionalizar” os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram; elas lhes dão forma e localizam em uma determinada categoria, e gradualmente colocam como modelo de um determinado grupo de pessoas. Portanto, estamos todos envoltos em imagens, linguagem ou cultura que são impostos por representações do grupo ao qual pertencemos (Bertoni e Galinkin, 2017, p. 35).

Assim, os autores nos ensinam que por meio das RS é possível investigar o que, por que e como pensam os indivíduos. Nesse sentido, concorda-se com Almeida e Santos (2011), quando afirmam que a RS é uma

forma de conhecimento corrente, dito “senso comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. socialmente elaborado e partilhado; 2. tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das camadas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão da realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe etc) ou cultural. (Almeida e Santos, 2011, p. 291-292)

Em suma, Moscovici reconhece, por meio da proposta de sua Teoria, os sujeitos, no nosso caso específicos diretores e coordenadores de instituições de Educação Infantil, como agentes ativos no processo de elaboração de sentidos para os elementos constituintes das creches parceiras, considerando que eles são capazes de projetar, nas próprias representações, a multiplicidade do concreto, influenciado pelas normativas legais que orientaram o período pós-pandêmico, e as particularidade de seus esquemas de pensamento, imagem e atitude.

Com a palavra, a gestão escolar

O trabalho de exploração das respostas voluntárias de gestores – diretores e coordenadores – advindas das seis (06) escolas participantes seguiram os passos propostos pelos estudos de Bardin (2016): pré-análise, análise temática e inferencial. De acordo com a autora, existe um grande interesse de compreensão desses discursos, de modo que o pesquisador possa “descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais” (Bardin, 2016, p. 11). Portanto, a análise de conteúdo se propõe a elaborar “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15).

Considerando o primeiro eixo, explorado nas 4 questões iniciais do questionário aplicado, que convida aos gestores a revisitarem o tempo passado, em relação aos aspectos envolvendo as indicações das normativas emandas da SME, é interessante notar que a grande maioria reconhece a adequação das orientações e encaminhamentos, recebidos durante os anos de 2020/2021, às práticas pedagógicas possíveis.

Por meio das respostas, foi possível verificar que “Ao longo do ano de 2020 e neste ano de 2021 sempre foram realizadas reuniões/encontros formativos/plantões de dúvidas para que pudéssemos ter o suporte, assim atendendo as famílias nesse momento pandêmico” (Escola 2). Já a Escola 4 indicou que “Através das Instruções Normativas foi possível promover a divulgação das informações e orientar famílias e funcionários da Unidade”. E a Escola 5 mencionou que receberam “orientações desde o início pela nossa supervisão de todos os procedimentos que seriam adotados”. Por fim, a Escola 6 indicou que “até hoje continuamos recebendo o apoio dos nossos superiores referente a novas orientações, mudanças que acontecem e dúvidas que surgem no decorrer do caminho”.

Ainda no primeiro eixo e refletindo sobre o material utilizado naquele contexto para continuar o trabalho com as aprendizagens na Educação Infantil, os respondentes informaram que muitas ações educativas foram feitas utilizando-se plataformas digitais como o “Google Classroom e grupos de WhatsApp” para comunicação com as crianças e o material

“trilhas de aprendizagem” “foram ótimos para as famílias e nós educadoras, onde distribuimos para as famílias o material impresso, bem como o material digital nas nossas plataformas” (Escola 2). Uma observação interessante sobressaiu da Escola 3 em que os respondentes informaram que “as propostas disponibilizadas no material partiu de princípios de Educação Inclusiva, como forma de promover igualdade no acesso às Ações Pedagógicas”.

Por outro lado, houve respostas contrárias que indicavam a necessidade da elaboração de outros materiais mais acessíveis às crianças de 0 a 3 anos. De acordo com a Escola 1, “Os recursos que poderiam ter contribuído para o desenvolvimento das ações, seria a disponibilização de kits com materiais pedagógicos de acordo com a faixa etária dos bebês e crianças”. A Escola 3 indicou que “poderia ter melhor aproveitamento com crianças de 0 a 3 anos se tivessem fornecido materiais pedagógicos” mais adequados à faixa etária.

Houve também uma compreensão mais assertiva da proposta, visto que “O material nos disponibilizou um acervo de brincadeiras, vivências que proporcionamos para as crianças (...), onde em algumas adaptamos e recriamos” (Escola 2), sendo um “norteador tanto para as famílias como para o trabalho remoto [do professor]. No momento acreditamos que tenha sido o que foi mais viável para que todos pudessem ter acesso para realização das ações educativas” (Escola 5).

Quanto ao processo de comunicação da escola com as famílias, um dado relevante foi levantado: a dificuldade ao acesso aos meios de comunicação digitais. Apesar do processo educativo ter se desenrolado via Google Classroom – imagem, som e vídeo –, mediado pelas equipes docentes, foi constatado que “muitas famílias não tiveram e até hoje não têm acesso à tecnologia, principalmente para a plataforma Classroom que foi algo novo para todos da rede” (Escola 2). Desse modo, a proposta de continuidade dos serviços educacionais, via digital, não cumpriu plenamente seu objetivo, pois muitas escolas estão localizadas em locais carentes, o que impossibilitou a comunicação com as famílias. “Ao nosso ver não foi adequado visto que o meio de comunicação adotada pela PMSP não atendeu à nossa comunidade, pois trata-se de uma comunidade carente” (Escola 3) ou quando era possível, muitas “famílias ainda apresentam dificuldades para acessá-la, a maioria não tem habilidade e outros não acessam pelo fato de a plataforma consumir [o pacote de] dados” telefônico (Escola 4). Por fim, apesar do esforço público para manter as atividades educativas, mesmo que a distância, “percebemos não ser acessiva a todos, porque muitas famílias nos comunicavam sobre suas dificuldades em relação a esse acesso” (Escola 6).

Uma preocupação legítima dos gestores centra-se na aprendizagem das crianças contida nas falas de dirigentes de algumas escolas. A pandemia provocou uma defasagem formativa que, segundo os participantes, vai ser difícil recuperar. Por isso, “é necessário que os profissionais da primeiríssima infância estejam ainda mais capacitados para que alcancem as especificidades de cada bebê e criança atendida nos centros de Educação Infantil, além da necessidade de acompanhamento multiprofissional” (Escola 1). “Não podemos minimizar essa experiência dramática porque criou mais um marcador de

desigualdade para muitas famílias, principalmente para aquelas que não dispõem de dispositivos [celular, tablet, computador] ou dispõe de apenas 1(um) para ser dividido, muitas vezes, para duas ou mais crianças na mesma casa” (Escola 4).

O segundo eixo explorou duas questões que têm como perspectiva o planejamento futuro visando avançar e superar a defasagem educacional e do desenvolvimento infantil, devido ao atendimento presencial suspenso em decorrência da pandemia, e ao considerar a hipótese de um outro período pandêmico, como deveria ser feita uma educação remota para crianças de 0 a 3 anos?

Para a Escola 3, é apontado que “não seja possível superar a defasagem de aprendizagem causada pelo distanciamento social necessário para o combate ao coronavírus”. Já para a Escola 1, a superação virá por meio do reconhecimento de que os “profissionais da primeiríssima infância estejam ainda mais capacitados para que alcancem as especificidades de cada bebê e criança atendida nos centros de educação infantil, além da necessidade de acompanhamento multiprofissional”. As demais escolas não expressam em suas falas propostas para a superação da defasagem educacional.

Quanto à previsão de um modelo remoto de ensino para um hipotético processo pandêmico as escolas são quase unânimes em afirmar a impossibilidade deste modelo para atender as demandas das crianças entre 0 a 3 anos. “A equipe gestora (Diretora Escolar e Coordenadora Pedagógica), não acreditam ser possível alcançar bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade de forma integral, [...] pois a primeira infância é norteada a partir das relações com o outro” [...] (Escola 1); “infelizmente a interação, a descoberta [de] um com o outro, partilha, indagações é feita somente no presencial e só poderemos garantir essa qualificação no retorno [presencial] para que todos tenham acesso à educação de qualidade e com equidade para seu pleno desenvolvimento” (Escola 2); “Na nossa opinião a educação remota não é adequada a essa faixa etária, pois o desenvolvimento da criança acontece a partir das vivências” (Escola 3); “Infelizmente, o atendimento remoto não consegue dar o suporte que os bebês e crianças teriam no atendimento presencial” (Escola 6);

As Escolas 4 e 5 compreendem que qualquer proposta de ensino realizado de forma remota só será possível se for garantido às famílias condições de acesso tecnológico. Mas, pensando ainda além, “na Educação para equidade todas as crianças [grifo nosso] deveriam ter o acesso à internet e equipamento de graça. Assim todas participariam de forma igual até mesmo aquelas que estão em situação de vulnerabilidade” (Escola 4); “devido à dificuldade dos pais em acessar [as aulas] tanto pela falta de aparelhos ou também por suas rotinas por já terem retornado ao trabalho, muitos deixam de vivenciar os contextos de aprendizagens com seus filhos” (Escola 5).

As falas contidas nestes dois eixos revelam, por parte dos respondentes, que o processo formativo para as crianças de 0 a 3 anos só poderá ocorrer, com assertividade e êxito, no plano presencial. Caso contrário, e como se revelou no processo pandêmico entre 2020/2021, “Infelizmente o atendimento remoto não consegue dar o suporte que os bebês e crianças teriam

no atendimento presencial, então acreditamos que essa defasagem só poderá ser resgatada quando as crianças retornarem ao CEI” (Escola 6). Esta afirmação pode estar bastante suportada pelas representações sociais sobre o cuidado – alimentar e higiênico – amplamente exploradas em diferentes estudos – Araujo (2007), Moreno et al. (2017), Lemos (2020), dentre outros – quando o público alvo for os bebês e as crianças de até 3 anos de idade. Concordando com a hipótese de Moreno et al. (2017, p. 298) que, “em geral, os professores não conhecem o potencial de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, as vicissitudes da faixa etária”, podemos refletir, pautados nas falas dos respondentes, na impossibilidade do contato físico, também haverá impossibilidade da aquisição de aprendizagens fora do âmbito escolar. Isto é inaceitável.

A aprendizagem escolar, para todas as crianças, incluindo àquelas entre 0 e 3 anos, é um tópico muito relevante que não pode ser apartado delas mesmo quando, no futuro, houver outro tipo de problema que impeça a presença na creche. Nessa faixa etária, em especial, as crianças estão em um estágio crucial de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, e as experiências formativas, acompanhadas intencionalmente por um adulto, desempenham papel fundamental em seu crescimento e preparação para a vida futura. Isto porque os estímulos adequados nesse período promovem a formação cognitiva saudável, que é a base para todas as habilidades de aprendizado ao longo da vida. A aprendizagem escolar oferece ainda oportunidades estruturadas para explorar novos conceitos, experimentar materiais e fazer perguntas. Assim, se não temos a creche, temos que formar pais que acreditem na força da educação para a formação de nossas crianças, garantindo a elas o direito de se desenvolverem em sua plenitude.

Refletir e refletir... o que mais as falas revelam

A pandemia trouxe à tona muitos questionamentos sobre as ações, vivências, experiências e até mesmo sobre a morte. No campo educacional, as indagações foram desde a importância da educação para a vida das pessoas até os históricos problemas das desigualdades.

De acordo com Sousa e Novaes (2023, p. 120), “Actualmente, el diálogo entre TRS y Educación en Brasil se manifiesta sobre todo en investigaciones que se llevaron a cabo en programas de postgrado, cuya importancia aumentó en los grupos de estudio a ellos afiliados”.

Diante desta realidade, a Teoria das Representações Sociais (TRS) se constitui como um importante contributo para o entendimento dos processos relacionais desencadeados no cotidiano de diferentes sujeitos e grupos sociais. Desse modo, é possível um estudo que congrega, ao mesmo tempo, fenômenos psicológicos e sociais, o que possibilita um olhar de “dupla

mediação do sujeito social com o outro” (Novaes, 2015, p. 333), visto que, para a TRS, “los sujetos sociales son creadores activos de teorías de sentido común y, más que actores, son agentes de sus realidades cotidianas” (Sousa e Novaes, 2023, p. 121). No cotidiano das creches, os atores sociais – gestores, coordenadores, professores, pais e crianças –, estão em interação constante, o que possibilita a construção de um conhecimento comum que media as ações e constroem sentido mútuo.

Segundo Sousa e Novaes (2023, p. 121), “Los saberes denominados de sentido común, construidos en el cotidiano, tienen la característica de orientar a la vida cotidiana”. Desse modo, as normativas emanadas do poder público para as equipes gestoras das creches necessitam ser reificadas, ou seja, compreendidas, assimiladas e colocadas em práticas no cotidiano escolar.

A escuta das equipes gestoras demonstrou uma preocupação com os processos relacionais e de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos, que tiveram suas expectativas de aprendizagem frustradas com a imposição de medidas restritivas devido a pandemia de Covid-19, nos anos de 2020/2021. É o que aponta a Escola 1 sobre a necessidade de acompanhamento das crianças por multiprofissionais, visto que o ensino remoto não consegue atingir crianças de 0 a 3 anos e a Escola 3 que indica não ser possível superar a defasagem educacional resultante das medidas de distanciamento social, de modo que uma educação remota não é adequada para esta faixa etária.

Ao introduzir o tema da avaliação neste período pandêmico, vinculado às práticas formais e informais de avaliar nos espaços educativos, para a Educação Infantil, o processo tornou-se mais complexo uma vez que necessitava de profissionais treinados e habilitados para fazê-lo. No caso das creches, a avaliação era feita tendo por base um conjunto diversificado de registros: para o planejamento e comunicação do trabalho pedagógico, para a avaliação das aprendizagens e para a formação permanente (São Paulo, 2019).

Assim, no debate, “são muitas as tensões e intenções relacionadas às discussões sobre as aprendizagens e práticas docente nas políticas públicas e institucionais” (Mota e Aguiar, 2018, p. 2), visto que a avaliação é peça-chave nos processos de escolarização e está muito presente na memória dos sujeitos sociais. Tal representação expressa uma certa uniformidade do grupo que possuem elementos de significado comuns e que dão sentido às suas ações no âmbito presencial. Já na esfera remota, de acordo com os respondentes, há uma dificuldade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças a distância, contidas nas respostas da Escola 2 “sabemos que infelizmente a interação, a descoberta [de] um com o outro, partilha, indagações é feita somente no presencial”, Escola 3 “acreditamos que a criança se desenvolve através da brincadeira, na interação com outro, das experiências vividas no cotidiano do CEI”, Escola 4 “Acreditamos que o único meio seria a vacinação em massa e o retorno presencial com 100% do atendimento”, Escola 6 “Infelizmente o atendimento remoto não consegue dar o suporte que os bebês e crianças teriam no atendimento presencial (...) enquanto educadoras não estamos presentes para mediar a situação e observar o avanço na aprendizagem”.

Como já nos posicionamos anteriormente reafirmamos que, em períodos de calma ou de emergência, a escola precisa contar com o apoio da família oferecendo oportunidades para que os pais se envolvam na educação de seus filhos, compartilhando informações sobre o desenvolvimento da criança e oferecendo orientações para apoiar o crescimento saudável mesmo quando estiverem afastados da creche.

A função da creche passa a ser compreendida de forma ampliada. Além de formar bebês e crianças a creche tem, como virtude, também o propósito de educar os pais para o desenvolvimento do trabalho formativo de seus filhos e filhas.

Considerações Finais

Em termos gerais, a pandemia evidenciou as dificuldades, dilemas e desafios que a Educação Infantil enfrentou, e ainda enfrenta, numa grande metrópole como São Paulo. Embora a cidade tenha alcançado – e superado – a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) sobre a oferta de vagas em creches, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos durante a pandemia suscitou importantes aspectos que precisam ser revistos em relação ao “cuidar” dos sujeitos que se encontram nesta faixa etária.

Como encaminhamento para a tomada de decisão sugere-se que, além do que já foi explicitado anteriormente no texto, a formação de professores precisa ser considerada, principalmente àquela voltada à capacitação das tecnologias de comunicação e informação visando a formação de pais.

Além disso, indicamos ao poder público a necessidade de oportunizar às famílias o oferecimento de internet de acesso gratuito bem como equipamentos para que possam manter, mesmo sem o processo pandêmico, o hábito de comunicação e formação cidadã por meio da tecnologia junto às creches.

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima Souza. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Claudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (orgs.). Psicologia Social: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAUJO, Greicy Boness de. Limites na Educação Infantil: as representações sociais de pais e professores. Orientadora: Tania Mara Sperb. 2007. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fac. de Psicologia da UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11249>. Acesso em: 25 ago. 2023.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1ª ed. de 1977. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lucia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza, ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (orgs.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. DOI: <http://doi.org/10.7476/9788574554938.005>. Acesso em 10 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília,DF: MEC/CNE/CEB, 2009.
- FERREIRA, Sandra Lucia. *Avaliação das aprendizagens para professores da educação superior*. (Série Universitária). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.
- FERREIRA, Sandra Lucia; MARCONDES, Anamérica Prado; NOVAES, Adelina. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.4052>. Acesso em 10 ago. 2023.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- LEMONS, Maria Elizabeth Siqueira. *Representações Sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade*. Orientadora: Regina Helena Caldas de Amorim. 2010. 70f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Fac. Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9BPBJ>. Acesso em 25 ago. 2023.
- MORENO, Flávia Cristina Costa; SONEGO, Roberto Carlos; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Professores de creche e suas representações sociais sobre crianças de 0 a 3 anos. *Rev. psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 297-309, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/07.pdf>. Acesso em 25 ago. 2023.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Ed. por Gerard Duveen; trad. por Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MOTA, Diego; AGUIAR, Juliana Maciel de. O que pensam professores sobre avaliação: o núcleo central das representações sociais acerca de avaliação entre docentes do Colégio Pedro II. *Regae: Rev. Gestão e Avaliação da Educação*, Santa Maria, v. 9, n. 18, 2020, p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133840033>. Acesso em 23 ago 2023.
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n. 156, p. 328-343, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143205>. Acesso em 23 ago. 2023.
- SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 2, de 6 de fevereiro de 2019. Dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. São Paulo,SP: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2019.
- SÃO PAULO. Instrução Normativa SME nº 50, de 16 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil [...], e dá outras providências. São Paulo,SP: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2022.
- SÃO PAULO. Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017. Estabelece [...] colaboração entre a SME e OSC [...], para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. São Paulo,SP: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2017.

SOUSA, Clarilza Prado.; NOVAES, Adelina. Intercâmbios entre educação e teoria das representações sociais no Brasil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 55, 2º sem. de 2022, pp. 119-128. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p119-128>. Acesso em: 23 ago. 2023.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 8

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO
E FRACASSO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

*Cleusa Vieira da Costa¹
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon²
Silvio Luiz da Costa³*

Introdução

Este capítulo compartilha um recorte da pesquisa realizada por Costa (2023) em sua tese de doutoramento e traz reflexões relativas ao modo como discussões sobre representações sociais de sucesso e fracasso escolar podem contribuir no processo de formação dos graduandos do curso de Pedagogia.

A formação inicial de professores abre caminho para a constituição de um novo profissional. O contato com os professores formadores e com os conhecimentos próprios da profissão docente, em diálogo com os conhecimentos trazidos pelos sujeitos do seu meio social e do seu passado como aluno, compõe o ambiente formativo. Quando dimensionados de forma dialógica, esses conhecimentos contribuem para a constituição de saberes profissionais, necessários para o exercício do novo docente. De acordo com Nóvoa (2022), esses são os momentos mais decisivos para o profissional que está se formando, pois o aluno enfrenta o desafio de colocar em prática os ensinamentos recebidos em sua formação inicial, e também o de abandonar seu passado como aluno e assumir seu novo lugar como professor que está iniciando sua trajetória.

Quando começa seu processo formador, o aluno traz consigo questões educacionais que fazem parte, de alguma forma, do seu cotidiano. Esses saberes compõem a formação do futuro professor. De acordo com Tardif (2002, p. 261), antes de começar a trabalhar, os professores estão imersos no espaço de trabalho, pois vivenciam a experiência, por anos, como alunos. “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de

1 Doutora em educação no Doutorado Interinstitucional da Universidade Estácio de Sá e Universidade de Taubaté (DINTER). Mestre em Educação pela UESP. Graduada em pedagogia pela UNITAU. Professora do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Professora efetiva do curso de pedagogia da UNITAU, atuando nas áreas de Desenvolvimento Infantil, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Arte, Alfabetização e Letramento. Coordenadora do Projeto extensionista Contos e Encantos. Coordenadora do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Coordenadora da área de pedagogia do Programa de Residência Pedagógica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2669978900817039> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3836-9017> E-mail: cleusa.vcosta@unitau.br

2 Doutorado em Psicologia pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998) e Pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Professora permanente na Universidade de Taubaté (UNITAU), no Programa de Pós-graduação Mestrado em Desenvolvimento Humano. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: edna.chamon@gmail.com

3 Doutor em Educação (FEA/USP). Mestre em Ciências Sociais (PUC – SP). Graduado em Filosofia (PUC – MG). Professor da Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua como docente e pesquisador no Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional (MGDR) da UNITAU. Professor Colaborador do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Integra os Grupos de pesquisa Avaliação e Diagnóstico do Desenvolvimento Regional e Impactos das práticas educativas e culturais no território. Coordenador da área de história do Programa Residência Pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7693-3067> E-mail: silvio.lcosta@unitau.br

certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo”. A questão temporal é fundamental no processo de formação docente, uma vez que circunscreve as experiências vividas no âmbito da comunidade familiar, social e escolar, que são também formadoras. Portanto, o sujeito que chega ao espaço de formação não é um sujeito vazio, pois traz consigo saberes de sua comunidade.

Desse modo, a formação inicial de professores está centrada em um espaço próprio, lida com sujeitos concretos, em meio de um cotidiano ativo e conflituoso, em um “[...] contexto definido, que definirá uma prática efetiva”. A forma de pensar dos sujeitos que compõem o cotidiano dos saberes docentes é um subsídio riquíssimo para compreender os “conhecimentos interiorizados”, “sua visão de mundo, crenças e valores” (Sousa; Vilas Bôas; Novaes, 2017, p. 832).

Na perspectiva de valorizar os saberes dos sujeitos em processo formativo, Sousa (2002, p. 286), afirma que “[...] as investigações na área da educação passaram a exigir construções teóricas que consolidassem pontos de vista do ator individual e do ator social e de perspectivas macro e micro”. Nesse intuito, pesquisadores que se ocupam em pensar as arquiteturas dos saberes docentes têm se aproximado dos estudos proporcionados pela Teoria das Representações Sociais (TRS), defendida por Serge Moscovici e seus colaboradores.

As representações sociais têm papel fundamental junto às práticas sociais, uma vez que contribuem para a construção de uma realidade que está, como define Sousa (2002), na interface entre Sociologia e Psicologia. Funcionam como “chaves” de leitura do cotidiano. Um grupo constrói suas representações por meio de processos reflexivos sobre o objeto, processos estes facilitados pelo diálogo ou, como Moscovici denomina, pelo mundo da conversação, visto que “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem, comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (Moscovici, 2015, p. 45). É nesse processo que o diálogo se apresenta como instrumentalizador para o reconhecimento do outro, não como “isto”, mas como “outros eu”, numa estreita relação dialógica entre Alter-Ego. Como destaca Marková (2006, p. 14), “Não existiria o Eu sem os Outros, e nenhuma autoconsciência sem outra-consciência: uma determina a outra”.

As representações sociais são produtos dinâmicos, revelam e marcam o tempo. Estão subjacentes às práticas sociais e podem ser conhecidas, identificadas, trabalhadas, trazendo para o dia a dia da educação elementos reflexivos. Assim, compreender o falatório do universo cotidiano, que está integrado ao mundo da conversação e transformar o desconhecido em familiar ajudam a interpretar e a reelaborar o real (Moscovici, 2015), um universo dinâmico, composto por uma variedade de sujeitos, em que as representações sociais condicionam a prática do professor. De acordo com Chamon (2014, p. 305), é “[...] o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações”.

O estudo com base na TRS tem se revelado propositivo à medida que contribui para que o professor e o futuro professor articulem a experiência do vivido com os conhecimentos adquiridos durante a formação. Desse modo, Sousa, Vilas Bôas e Novaes (2017, p. 84) pontuam que “[...] a área da educação compreendeu rapidamente essas férteis possibilidades da teoria das representações sociais”.

A TRS é, assim, um suporte teórico que poderá contribuir na compreensão sobre o modo de pensar do grupo de graduandos do curso de pedagogia, como compreendem e explicam sua futura profissão e projetam o futuro, como pensam as peculiaridades presentes na escola, o que pensam, por exemplo, sobre o sucesso e o fracasso escolar, e como criam teorias, ações e reações em torno deste objeto, pulsante no cotidiano da escola.

As discussões em torno do sucesso e do fracasso escolar atravessam os tempos. Diversos autores debruçaram-se sobre essa temática, em busca de compreender suas nuances, ora olhando as perspectivas do professor, ora buscando as manifestações dos alunos, passando ainda pelas concepções presentes no meio social. Em 1987, Maria Helena Patto defendeu sua tese sobre a produção do fracasso escolar, trazendo à tona o cotidiano da escola de “submissão e rebeldia”.

Ao trazer para a discussão o sucesso/fracasso como um tema político/social, Patto (2013) abre a possibilidade de tratar a temática em um contexto que se insere num espaço/tempo que, de acordo com Lahire (1997, p. 54) “[...] é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular”.

No espaço escolar, sucesso e fracasso quase sempre são compreendidos como o desempenho do aluno diante de um conteúdo ou de uma disciplina, relacionado a aprovação e a reprovação. As causas do fracasso escolar recaem, muitas vezes, sobre o aluno. Nessa direção, o fracasso produzido ou reproduzido no espaço escolar passa pela dimensão da superação e constitui um assunto polêmico que desemboca na possibilidade da conquista do sucesso.

Discutir os pressupostos presentes nas ideias que se tem de sucesso e fracasso escolar envolve uma série de olhares e o reconhecimento de que muitas variáveis estão em jogo, dentre elas o contexto no qual estão se constituindo. Nesse sentido, destaca-se o cotidiano escolar, em que as relações estão latentes, dimensionadas pelos saberes que circulam e se sedimentam na conversação do dia a dia.

No espaço escolar, as relações desse cotidiano são dinâmicas, antinômicas e, por conseguinte, dialógicas, permeadas pelas trocas de saberes entre os sujeitos que circulam nessa cotidianidade. Seguindo as reflexões propostas por Certeau (1994), pensar o cotidiano significa estabelecer múltiplas relações entre os indivíduos e o espaço onde essas relações de poder se manifestam em práticas que se concretizam em meio a “táticas”, a “astúcias” e na “arte do fazer”. Um aluno, em uma dada condição de fracasso, pode desenvolver, por exemplo, atitudes manifestas na forma de distanciamento social, indisciplina ou de violência.

Nessa direção, refletir sobre a escola como um espaço dinâmico que se refaz junto aos seus atores corresponde a observar “[...] as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 1994, p. 41). Assim, atentamos para a escola como um lugar de ação dos sujeitos históricos que contempla as práticas do dia a dia, que não se faz de forma homogênea, mas em meio a diversidade de pensares e fazeres, como um material de patchworks; lentes multifacetadas de um caleidoscópio que permitem diferentes primas de visão, constituídos na interrelação entre o sujeito, o outro e o objeto dessas relações cotidianas, ou, segundo Marková (2006), no movimento da relação dialógica Alter-Ego-Objeto.

Desse modo, este estudo privilegiou as representações sociais de graduandos da pedagogia sobre sucesso e fracasso escolar, buscando evidenciar que descortiná-las pode contribuir no processo formativo e repercutir na prática pedagógica futura.

Procedimentos de construção dos dados

Identificar as representações sociais de um determinado grupo é um processo complexo que exige, entre outros procedimentos, uma pesquisa plurimetodológica, coleta e análise de dados que conduzam o discurso ao objeto de representação.

Neste texto, que discute as representações sociais dos graduandos de pedagogia, aproveitou-se de um recorde da pesquisa original (Costa, 2023) e trouxe para este diálogo parte dos relatos dos graduandos no grupo focal. Assim, as reflexões aqui delineadas assentam-se nas falas de 17 sujeitos participantes do segundo e do terceiro encontros (num total de 3) realizados no grupo focal. Dada a circunstância de distanciamento social do período da pesquisa, ocasionada pela covid19, os encontros foram realizados de forma remota, por meio da plataforma Teams, portanto foi preciso adaptar os procedimentos usuais de um grupo focal. Para o estudo foram organizados 3 subgrupos de 5 ou 6 participantes, em três encontros semanais. Os diálogos foram gravados e posteriormente transcritos, originando 3 corpus específicos, que foram tratados no IraMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), um software gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud. O programa permite uma análise lexical, considerando a palavra como uma unidade (Camargo; Justo, 2013). Após esta etapa os dados foram submetidos à Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011). Especificamente, recolheu-se parte das discussões dos sujeitos sobre sucesso e fracasso escolar, falas que apontam para um diálogo reflexivo, questionador e marcado por antinomias em torno do objeto de pesquisa, conforme apresentado nas discussões que seguem.

O sucesso e o fracasso escolar na fala dos graduandos de pedagogia

Ao buscar compreender como os graduandos de pedagogia pensam sobre sucesso e fracasso escolar, uma primeira observação a ressaltar é a forma como aparecem caracterizados o aluno de sucesso e o aluno de fracasso. O aluno de sucesso é visto como esforçado, apresenta bom desempenho e tem bom comportamento. Já o aluno de fracasso é visto como desmotivado, apresenta mal comportamento e, como decorrência, baixo desempenho. Sucesso e fracasso escolar são abordados em conjunto; um e outro vêm acompanhado de complementos ou de exemplos. São pare que se opõem, como é possível visualizar no mapa mental (Figura 1) gerado a partir das falas dos sujeitos.

As falas dos sujeitos foram nitidamente marcadas pelo par antitético sucesso/fracasso: o aluno é visto a partir do seu bom ou baixo desempenho, de seu esforço ou desmotivação, de seu bom ou mal comportamento. Em outras palavras, sucesso e fracasso escolar são justificados pelas notas e pela motivação do aluno.

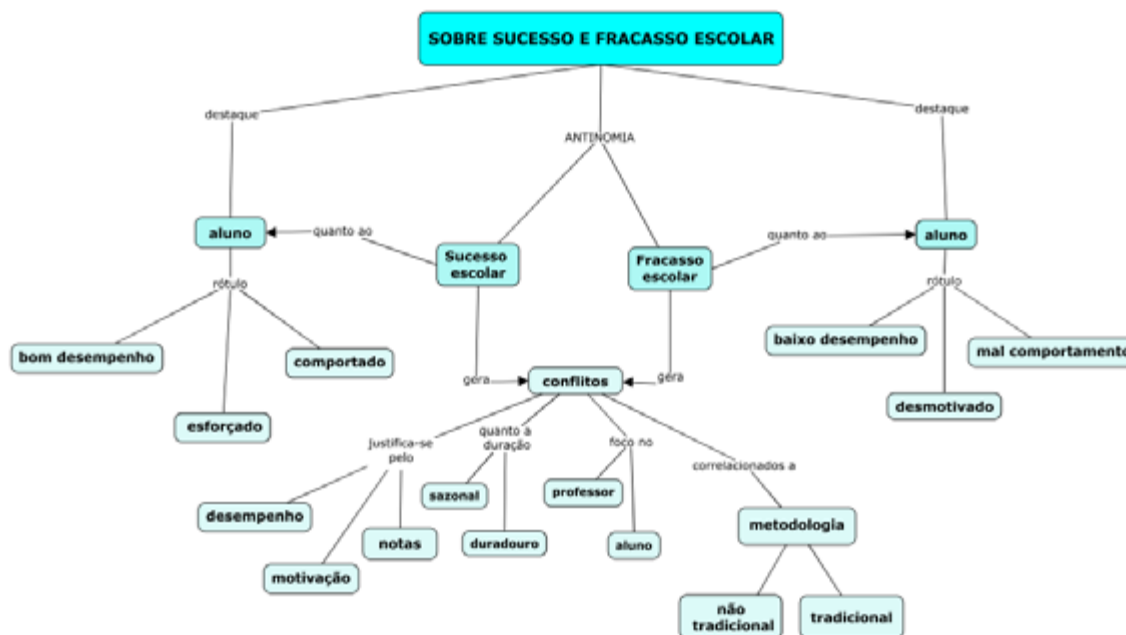


Figura 1: Sobre o sucesso e fracasso escolar
Fonte: Costa, 2023.

No entanto, essas constações são conflituosas, pois é possível observar que, embora fosse atribuído sucesso ou fracasso escolar, tanto para o professor quanto para o aluno, houve maior propensão a atribuir sucesso escolar à figura do

professor e fracasso escolar à figura do aluno. Esse ponto, inclusive, é ressaltado nas falas dos participantes, após perceberem as colocações que iam fazendo.

Será mesmo que fracasso escolar é somente do aluno? (suj14)

[...] não só o professor, mas a escola no geral (suj16).

Então a responsabilidade também é do professor [...] o professor é um pouco mais responsável do que o aluno pelo sucesso (suj1).

As discussões que emergiram dessa antinomia, bem como as referências a cada vocábulo apresentado, são pares opostos utilizados para explicar um em relação ao outro. De acordo com Marková (2006, p. 27), “[...] nós entendemos o significado de uma palavra quando fazemos referência a outra, dentro do par de opostos”. No diálogo travado no grupo é possível constatar a presença desses opostos:

Eu tenho uma pergunta: como eu sei se é fracasso escolar? (suj10)

O sucesso escolar e o fracasso escolar andam juntos? Um só existe por que tem o outro? (suj7)

É, É.É... (suj10)

Não tinha pensado nisso, mas é, concordo (suj8).

Sim, é mesmo!!

Pode-se observar que no espaço do diálogo as reflexões são possibilitadas e as perguntas surgem na tentativa de se compreender o fenômeno. Desse modo, as experiências vivenciadas na escola e no espaço universitário constituem elementos que ajudam a pensar a temática; são “[...] alimentos para o pensamento” (Moscovici, 2015, p. 45).

O sucesso e o fracasso escolar, não juntos, é uma... é uma questão... (pausa de pensamento) bastante pontual... acho. É que talvez não tenha respostas, mas constantemente, eu acho que erroneamente, a escola associa o sucesso e fracasso escolar como coisas dicotômicas, paradoxais. [...] para escola eles estão atrelados, mas não que isso é correto (suj8).

Acredito que sucesso e fracasso escolar são duas coisas que caminham juntas, mas não estão ligadas uma a outra elas não são entrelaçadas (suj7).

Segundo Marková (2006), o objeto torna-se o foco da atenção do sujeito quando “[...] ele traz o objeto para o primeiro plano e o percebe contra o plano de fundo das outras coisas [...]”, ou seja, faz distinção deste em relação aos demais. Assim, as falas dos sujeitos no grupo focal permitiram esse processo de distinção entre fracasso e sucesso escolar.

Ao falar sobre essas distinções, apresentam-se conflitos em torno da própria fala, como pode ser observado na Figura 1. No grupo, esses conflitos aparecem nas pausas, nas expressões, tanto no aspecto facial quanto oral, perceptíveis nas gravações.

Assim, notam-se expressões como “tanto o fracasso como o sucesso”, “caminham juntos” “um com o outro”, “penso sucesso, penso no fracasso”, “preciso falar dos dois”, “não separo um do outro”. Ao se expressarem por pares opostos, os sujeitos trazem a ideia de que sucesso e fracasso escolar podem ser uma coisa ou outra, ou seja, imprimem para o objeto o movimento e a mudança, numa relação dialógica, como descreve Marková (2006, p. 218):

Os participantes dialógicos trazem para o diálogo suas experiências presentes e suas tradições passadas, bem como, as expectativas sobre os seus futuros. Eles podem escolher mudar suas prioridades. Eles podem perpetuar continuidades e criar descontinuidades. Eles podem se concentrar neles mesmos e, acima de tudo, expressar seus próprios interesses. Alternativamente, eles podem se orientar em relação aos seus Alter.

Neste sentido, os sujeitos do diálogo sobre sucesso e fracasso escolar permeiam seus discursos com consensos e dissensos, como é possível observar nestes excertos:

[...] nem sempre o sucesso realmente é aquilo que a gente acha que é, né? (suj8)

[...] eu acho que o sucesso escolar é diferente para cada escola e para cada aluno, é muito singular, não podemos definir, isso é sucesso escolar? (suj6)

Eu vou responder. Para a escola, uma coisa que eu acho importante, o fracasso escolar para o aluno, para a pessoa que está fracassando é diferente, pois será que ela se considera um fracasso, a gente pode considerar um fracasso, mas para ela pode não ser (suj12).

No processo de conversação aparecem dúvidas em relação ao que é fracasso e sucesso escolar. Não são simples falas, mas tentativas de chegar a um acordo, num processo de interação (Moscovici, 2012). Os questionamentos, às vezes, caracterizam-se como respostas em forma de perguntas. Ao recorrer ao texto que compõe o corpus original e posteriormente à gravação do grupo, observa-se que os sujeitos retomam a fala, pensam, hesitam ao comentar sobre a questão, utilizam alguns exemplos do dia a dia. O sujeito 16, por exemplo, traz vários pontos que considera como indício de sucesso e fracasso escolar, passando pela questão da nota, das políticas públicas, da atenção do professor e da família. À medida que se manifesta, vai buscando dentre os participantes aprovação para sua fala usando termos como né! não acham? não é isso?. Ao final, passa a palavra para um participante comentar, em forma de vários questionamentos.

Quando eu penso em sucesso escolar e quando eu penso em fracasso escolar, penso que o aluno, ele teve seu fracasso ou sucesso por um conjunto de coisas, né? [...] vai depender ali do professor, vai depender da direção, muito da família, não acham? [...] com o objetivo que a gente traça [...] atrelado com o resgate social [...] eu quero passar a reflexão para o (suj9): O que você vê como sucesso? O que seria sucesso para um professor? Para você, no chão da escola o que é sucesso? (suj16)

Sua atitude leva-nos a inferir que, mesmo trazendo respostas à questão, ele se reveste de dúvidas, precisa de algo que possa justificar ou confirmar sua fala, precisa pensar o elemento “novo”, aquilo que lhe causa estranhamento, ou seja, procura ancorar sua ideia.

De acordo com Campos (2017, p.780):

O novo somente é objeto de ancoragem quando ele causa estranhamento, quando, de alguma forma, ele ataca ou questiona (põe em xeque, ameaça) a identidade dos indivíduos ou grupos em face de um evento diferente ou inusitado, em uma dada situação específica que solicita novos recursos de conhecimento para dominá-lo.

Vale destacar que uma situação têm “raízes” anteriores, não é completamente nova, nem sempre inusitada (Campos, 2017, p. 778). O diálogo sobre o sucesso e o fracasso escolar, nas falas dos sujeitos, têm pontos de ancoragem nas questões ligadas ao desempenho, nota e motivação. Relacionam esses pontos na busca de conceituar, justificar e comparar. As falas ancoram-se em um meio social do qual os sujeitos trazem à tona os rótulos, os preconceitos, a exclusão, a culpa, revelando um processo que se configura de forma heterogênea e que mostra a complexidade que envolve a discussão em relação ao aluno em situação de fracasso (Soares; Almeida, 2019).

As falas dos sujeitos revelam a busca para preencher a lacuna ao responder à nova situação.

[...] me fez voltar a refletir sobre a teoria [...] coisas que ainda não tinha percebido que tinha acontecido assim (suj9).
Eu vou até depois compartilhar o documentário que eu vi, porque tem muita coisa que pode aproveitar (suj7).
[...] ao longo da minha trajetória eu lembro de sofrer com isso [...] mas não pensei sobre (suj8).

O tema sucesso escolar e principalmente o tema fracasso escolar estão em pauta nos meios educacionais. Não são temas recentes, ou que possam ser caracterizados como novos. No entanto, compreende-se que a forma como foram abordados no grupo focal contribuiu para sua ressignificação entre os sujeitos, principalmente por permitir uma discussão dialógica, na qual os participantes são interlocutores no processo comunicativo e podem adquirir conhecimento sobre eles (Jovchelovitch, 2008).

[...] concordo com o (suj12) em relação ao papel da escola na formação de um cidadão, mas quanto a pergunta se a escola na sua maioria faz a diferenciação entre o aluno de sucesso e do aluno de fracasso, sim, muito (suj11).
Eu achei muito legal, parecia que ela estava descrevendo o que estava na minha cabeça também (suj5).
Eu queria só dizer que concordo com o que a ela falou, o descaso e a desvalorização dos professores são problemas sociais que está diretamente relacionado ao fracasso escolar é como se fosse um efeito dominó (suj6).
É exatamente isso que o (suj2), falou, a faculdade vai dar essa base, ela vai ajudar a construir o nosso alicerce, porque não cresce se não tiver uma base boa (suj1).

Os exertos permitem verificar que a fala do outro é redimensionada na construção da própria fala. Desse modo, confirma-se o processo de interlocução promovido pela comunicação dos saberes do cotidiano: constituem diálogos concretos, “[...] os parceiros de um diálogo poderão se tornar co-autores das palavras ou significados no sentido real da palavra diálogo”, como defende Marková (2006, p.138). Trata-se de uma movimentação dialógica construída na interrelação Alter-Ego-Objeto.

[...] acredito que sucesso escolar seria um aluno que tira as notas boas que responde bem as solicitações dos professores que faz as tarefas que se comporta bem faz tudo certinho e que obtém bons resultados nas avaliações (suj5).
O sucesso está ligado ao desempenho do aluno (suj4).
acho que também tem a ver com o objetivo, a expectativa de quem está vendo esse sucesso e esse fracasso acontecer (suj16).

Assim, nas falas sobre sucesso e fracasso escolar o fracasso é descrito como reverso do sucesso (Cassoli, 2017). Além disso, é possível destacar vários questionamentos que envolvem o tema, na tentativa de respostas (Soares; Almeida, 2019), pois há diversos fatores relacionados à aprendizagem e à qualidade educacional, assim como fatores sociais, culturais e políticos.

Essa complexidade em relação a distinguir o que é fracasso escolar reveste-se de uma multiplicidade de elementos que o caracterizam (Patto, 2013), elementos que envolvem o aluno e a família, sua condição social e cultural, e também o quanto o sujeito consegue integrar-se ao ambiente escolar e manter-se nele (Lahire, 1997). Como afirma Charlot (2000, p. 17), “O fracasso escolar é “não ter”, “não ser”. Como pensar aquilo que não é? Não se pode fazê-lo diretamente, pois é impossível pensar o não-ser”.

As vivências do cotidiano, expressas na conversação do dia a dia, nos discursos com base no senso comum e nas tagarelices diárias integram a comunicação ativa (Moscovici, 2012) do espaço escolar e universitário, corroborando a compreensão desse conceito.

Na tentativa de trazer elementos familiares para dar corpo às denominações fracasso e sucesso, buscam-se exemplificações e comparações.

[...] por exemplo tem uma aluna aqui na escola que não mora com os pais, mas, a menina é superinteligente e superativa, não é culpa da família. (suj10).

Acham que as crianças só vão ficar na escola para brincar, mas não é isso, o tanto de coordenação motora que esse aluno já desenvolveu (suj6).

Ao falar sobre sucesso e fracasso escolar evidencia-se a forma de pensar e agir dentro do espaço escolar. O trabalho do professor é realizado de formas diferentes com métodos diferentes, portanto com posturas diferentes. Assim, os participantes da pesquisa fazem questionamentos sobre essas diferentes posturas.

Como é o fracasso escolar para um professor tradicional e para um professor inovador? Eu perguntei, mas não sei, não sei quem poderia responder essa pergunta e se eu responderia (suj13).

Eu não acho, posso ser meio arrogante nisso, mas tenho certeza que tem diferença entre um professor tradicional, com um professor que tem outro tipo de método, um professor que visa mais um desenvolvimento integral da criança. A prática pedagógica no geral (suj12).

É importante ressaltar que na fala do graduando há a constatação de que o professor chamado de tradicional não visa ao desenvolvimento integral do aluno, tampouco à prática pedagógica. O professor é rotulado como tradicional, em contraposição a professor inovador, construtivista. Nem sempre ser professor construtivista significa ser inovador, dinâmico, moderno (Charlot, 2013). O que separa o professor tradicional do não tradicional? Como se estabelecem essas fronteiras?

Ao trazer os conceitos de sucesso e de fracasso escolar, provocados pela relação dialógica proposta no grupo, uma multiplicidade de elementos é revelada em volta da temática, passando pelo aluno e as notas. Destacam-se causas internas e externas do possível sucesso e fracasso escolar, a postura do professor, os rótulos impostos, e também questões políticas e sociais. Nessa perspectiva, os sujeitos procuram distinguir sucesso de fracasso escolar, não só com afirmativas que se constituíram nas experiências vivenciadas, mas também por meio das perguntas propiciadas pelo espaço de inter-relações. Os diálogos são descritos em um espaço e em um tempo, na estreita relação Alter-Ego-Objeto.

Acabamos aqui aprendendo, escutando a opinião dos outros, e o que os outros falam e acham. E dizer: nossa, nunca pensei isso. Faz a gente refletir muito, tanto para a gente que já estudou, quanto com certeza, para quem está começando agora. A visão que cada um tem, acho isso muito legal, gostei, me ajudou a pensar (suj5).

Meu olhar já mudou, to vendo diferente (suj3).

Durante a formação, esses conhecimentos vão se tematizando e representações sociais vão se constituindo, uma vez que os graduandos começam a discutir assuntos inerentes à docência e a olhar para a escola e para o processo educacional a partir de novos lugares. Braúna et al. (2012, p. 59) comentam: “O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo”. Um programa de formação inicial que proporcione uma aproximação reflexiva com os percalços vivenciados no cotidiano escolar pode contribuir para tais propósitos que, segundo Tardif (2002), são construídos de forma temporal, ao longo da carreira profissional e na socialização de saberes pessoais e profissionais.

Considerações Finais

É fundamental discutir temas que são vivenciados no espaço escolar da educação básica nos cursos de formação inicial de professores, reconhecendo as representações sociais que circulam nesse espaço. Isso porque a constituição desses saberes contribui para formar a identidade docente.

Para dialogar com o saber que se constitui no espaço de formação inicial, é preciso reconhecê-lo como pertencente e gerado no universo consensual, um saber prático provindo do senso comum e, como postula Moscovici (2015, p. 323), “razoável, racional e sensível”. Compreende-se que são saberes constitutivos das relações que os sujeitos estabelecem em um contexto e em um dado tempo. São, desse modo, “[...] diferentes tipos de saberes, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo” (Jovchelovitch, 2008, p. 125).

Assim, os graduandos, no processo de formação, estão trabalhando com saberes diversos, tanto provenientes da escola da educação básica (como estagiários, auxiliares ou bolsistas de programas educacionais), como da universidade e da sociedade. São saberes que contribuem para assentar os processos de objetivação e ancoragem dos assuntos educacionais.

Nesse sentido, pode ser observado nas falas do grupo focal o que se pensa a respeito de sucesso e fracasso, representações que estão em movimento, ou seja, não há um consenso estabelecido, mas diferentes opiniões sobre as possíveis causas e modos de encaminhamento. Não há uma fala fechada sobre o assunto. Ao trazer a temática para a discussão em um processo dialógico, contribui-se para uma tomada de consciência sobre as próprias representações e para a consolidação de posições mais amadurecidas que podem reconhecer um fenômeno que acontece de forma própria para cada sujeito que se apresenta em situação de fracasso.

Este reconhecimento das condições singulares de cada aluno, muito bem ressaltadas por Lahire (1997), pode apontar ao corpo pedagógico da instituição escolar a insuficiência de tratar as situações de fracasso ou de sucesso (muito comuns nas

premiações por mérito) por meio de ações propostas de forma generalizada, como se a situação fosse a mesma para todos. Ou seja, considerar os contextos de fracasso a partir de elementos como nota, indisciplina, contexto social, contexto familiar e metodologia do professor pode induzir a um tratamento generalizado que não garante um olhar clínico capaz de dar conta do que é próprio de cada aluno.

Conclui-se que o reconhecimento das representações sociais de sucesso e fracasso escolar dos graduandos em processo de formação inicial possibilita um olhar singular para a temática no cotidiano escolar, um olhar que pode repercutir em uma prática pedagógica diferenciada, passível de contemplar as demandas próprias de cada sujeito – criança, adolescente, adulto, idoso – em processo formativo.

Referências

BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara.; SILVA, Lourdes Helena da; BARLETTTO, Marisa; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; VILAS BOAS, Lucia P. Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. Representações sociais: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das representações sociais e o campo da educação. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017.

CASSOLI, Raquel Alves. O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2017.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312, maio/ago. 2014.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Cleusa Vieira da. O sucesso e o fracasso escolar nas representações sociais de graduandos em pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) UNESA, Rio de Janeiro, 2023.

- JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua Imagem e seu Público. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2015.
- NÓVOA, Antonio. Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar. Salvador, Bahia. SEC/IAT, 2022.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro Silva. Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 23, e193894, 2019.
- SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representação social e educação. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 14/15, p.285-324, 1º/2º sem. 2002.
- SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lucia P. Santiso; NOVAES, Adelina. O. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima Souza Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (orgs.). Teoria das Representações Sociais – 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014.
- TARDIF, Mauricio. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 9

**JOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:
DIÁLOGOS**

JOGOS EM CONTEXTO ESCOLAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIÁLOGOS

Renata Aparecida Rocha Rodrigues¹
Lúcia Villas Bôas²

Introdução

Despertar a atenção e o interesse dos alunos durante as aulas tem-se tornado um grande desafio para os educadores, sobretudo pelo fato de que, atualmente, as crianças e adolescentes recebem um excesso de estímulos e informações. Diante desse cenário, a escola parece ser um tanto desinteressante quando comparada aos recursos tecnológicos aos quais os estudantes têm acesso hoje, tais como celulares, tablets, computadores, videogames e outros atrativos que trazem a dimensão lúdica de forma mais nítida.

Inúmeros são os estudos que confirmam esse desinteresse (Teles, 1997; Antunes, 2000; Fittipaldi, 2009; Rodrigues, 2020). Nessa direção, Macedo, Petty e Passos (2005) afirmam que:

[...] entre outros significados, em sua versão latina, escola quer dizer “divertimento, recreio” e, em sua versão grega, “descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Uma de nossas hipóteses é que uma compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem como formas interdependentes de conhecimento poderia recuperar esses sentidos da escola que se perderam com o tempo (Macedo, 1997).³ A outra suposição é que, para isso, teríamos de cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 9).

1 Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Atualmente é coordenadora pedagógica dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos e professora universitária convidada da Universidade Cruzeiro do Sul, no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. É palestrante convidada pela Universidade Cruzeiro do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0453990569858649> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8398-5647> E-mail: renata.rocha.rodrigues@hotmail.com

2 Tem doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (França). É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6280326753473844> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-2392> E-mail: lboas@fcc.org.br

3 MACEDO, Lino. Quatro cores, senha e dominó: oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Sobre a necessidade da existência de atividades lúdicas como dimensão constante das disciplinas nos cursos de graduação, Fortuna (2000) ressalta que é importante que os professores utilizem jogos⁴ em sua prática diária, de modo a compreenderem mais profundamente como funciona a dimensão lúdica para o homem:

[...] a importância de aprender meios de registrar e arquivar jogos, interpretá-los a partir dos objetivos, materiais e condições em que são realizados. Assim, não só observam, jogam ou propõem atividades lúdicas em situações de prática de ensino, como eles mesmos jogam uns com os outros. Tais atividades são acompanhadas de minudente estudo sobre a teoria do jogo, segundo as diversas perspectivas, e seguidas de debate, onde expõem e defendem seu entendimento, num contexto de seriedade e comprometimento (Fortuna, 2000, p. 67-77).

Cada vez mais, profissionais como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos vêm utilizando os jogos em sua prática como recurso para superar dificuldades, adquirir conhecimentos e habilidades e, também, conhecer melhor a criança ou o adolescente.

Os cursos de pedagogia, conforme afirma Santos (2000), buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos por meio do lúdico. Neles, professores e estudantes dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, observações, estudos, realização de estágios e divulgação para a comunidade. A autora complementa dizendo que algumas experiências têm apontado para a mudança de currículo como caminho para as universidades, especialmente nos cursos de formação do educador, introduzindo disciplinas de caráter lúdico e até mesmo a criação de cursos específicos sobre ludicidade (Santos, 2000). Isso porque “O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação etc.)” (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 13). Os autores destacam o emprego do jogo como instrumento nas atividades escolares, reconhecendo-o como recurso pedagógico que permite a aquisição de valores essenciais à aprendizagem.

4 No Brasil, termos como “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” ainda são empregados de forma indistinta, como aponta Kishimoto (2011), o que demonstra um nível baixo de conceituação desse campo. Assim, a palavra “jogo” tem caráter polissêmico, o que dificulta sua designação: “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de ‘mamãe e filhinha’, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorregar pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo” (Kishimoto, 2011, p. 15). Para Villas Bôas (2003, 2009), o jogo, ao ser incorporado pela educação, surge como elemento que possibilita a aprendizagem, garantindo, assim, uma participação na atividade educativa. A autora afirma também que, na literatura, há diversas expressões correlatas ao termo “jogo didático”, tais como “jogo educativo”, usado por Brougère (1998, 2003) e Kishimoto (1998, 2011), e “jogo pedagógico”, empregado por Antunes (2000).

Além de ressaltar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, Cunha (2000) menciona que a alegria proporcionada provoca a manifestação de potencialidades e desperta a coragem para enfrentar desafios e a motivação para criar. A autora afirma que, sem dúvidas, os brinquedos podem ser ótimos recursos pedagógicos, mas para isso é preciso conhecê-los, planejar seu uso e refletir sobre eles.

Muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, tornam-se desagradáveis aos alunos, gerando desatenção e desinteresse. No entanto, quando os docentes planejam atividades que envolvem jogos e resolução de situações-problema ou desafios, as crianças tendem a colaborar muito para que o ambiente da sala de aula seja mais favorável ao trabalho, envolvendo-se com maior facilidade, prestando atenção, se divertindo e, ao mesmo tempo, aprendendo.

Partindo dessa ideia, podemos tornar a aprendizagem mais prazerosa ao contextualizar a aula, atribuindo um sentido para o conteúdo que está sendo veiculado. Ao argumentar que o jogo pode e deve ser educativo, além de configurar uma fonte de aprendizagem, Batllori (2008, p. 15) observa que, infelizmente, muitas pessoas ainda não reconhecem sua importância, considerando-o perda de tempo:

[...] o jogo não é fonte de aprendizado somente para a criança, mas também para os educadores (pais, professores, monitores). É um meio insuperável de conhecer a criança como ela é na realidade. Por meio do jogo a criança se manifesta espontaneamente, sem censuras nem convenções, pois para ela o jogo é uma coisa tão séria e sagrada e fica tão interessada nele que se mostra como é, de forma que os ajuda a elaborar novas estratégias (Batllori, 2008, p. 15).

Segundo a literatura analisada, conforme aumenta a idade do aluno, o jogo didático vai saindo de cena, e parece não haver espaço para esse recurso já nos anos finais do ensino fundamental. Assim, para compreender a percepção dos educadores desse nível de ensino em relação aos jogos no contexto educacional, foi desenvolvido um estudo⁵ em que se buscou responder às seguintes questões orientadoras, tendo por base a teoria das representações sociais: Nas rotinas de trabalho pedagógico, há a utilização de jogos nas salas de aula ou em outros espaços? Como acontece? Percebe-se uma preocupação da utilização do jogo como recurso didático ou eles simplesmente são usados quando sobra um tempo livre, como passatempo? Se utilizados, quais são os tipos de jogos trabalhados?

⁵ A esse respeito, ver: RODRIGUES, Renata Aparecida Rocha. Jogo didático: percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Jogos em contexto escolar e representações sociais

A relação entre jogo e educação é aqui articulada a partir da perspectiva do jogo enquanto recurso didático inserido dentro do contexto de educação formal. Inicialmente, vale observar que, ao longo do processo histórico, o jogo foi entendido de diversos modos: algumas vezes associado à educação formal; outras, totalmente distanciado dela; e, por vezes, aceito, mas só na aparência. Diversas concepções contribuíram para que isso ocorresse, sem que houvesse, contudo, uma unanimidade sobre os resultados e as possibilidades de seu uso na educação sistematizada (Brougère, 1998, 2003; Kishimoto, 1998, 2011; Villas Bôas, 2003, 2009).

Tal interpretação acaba por encontrar ressonância na seguinte observação, realizada por Brougère em relação ao modo como o jogo era percebido no âmbito escolar antes da ruptura romântica do século XIX:

Não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação, é o uso do jogo como meio em um conjunto controlado que lhe permite trazer sua contribuição indireta à educação [...]. Deve-se saber limitar o papel do jogo, e não formar jogadores. A ideia de que o jogo enquanto tal teria um valor educativo não parece poder ser enunciada. Tomado em um sistema semântico que o opõe ao trabalho e, portanto, à seriedade e à utilidade, o jogo não pode acolher nenhum dos valores que pertencem ao universo ao qual ele justamente se opõe (Brougère, 1998, p. 201).

É esse caráter dual do jogo didático que o torna um objeto importante de ser analisado por meio da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978), uma vez que esta permite analisar saberes que se constituem por meio de uma lógica, por vezes contraditória, presente na forma de um conhecimento prático que se expressa no modo como os indivíduos sentem, apreendem e interpretam o mundo.

Acredita-se que o postulado teórico das representações sociais configura-se significativo para as investigações relacionadas à área educacional, justamente porque permite considerar dois aspectos: o primeiro é que, para além dos fatores sociais externos, essa área engendra fenômenos próprios e internos que interferem na ação dos sujeitos, devendo ser situada em relação aos demais sistemas de representação social existentes na sociedade (Carita, 1993; Gilly, 1994); e o segundo reside no fato de que as representações sociais que os sujeitos possuem interferem na relação e prática pedagógicas por eles estabelecidas.

Procedimentos metodológicos e discussão dos resultados

Para investigar a percepção dos professores acerca do jogo didático e de sua utilização na prática pedagógica foi aplicado um questionário contendo questões abertas e fechadas a vinte docentes de diferentes disciplinas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola estadual da cidade de São Paulo.

O procedimento de análise dos dados foi realizado tendo por base a análise de conteúdo (Bardin, 1991), conforme a qual, em princípio, foi realizada a transcrição e a leitura geral de todo o conteúdo do questionário para, em seguida e de acordo com as respostas dos participantes, serem definidas as categorias descritivas.

Participaram do estudo 14 mulheres e 6 homens. Em relação à idade, há uma maior concentração de sujeitos na faixa etária de 46 a 50 anos (sete), seguida da faixa de 51 a 55 anos (quatro). Entre os vinte participantes, apenas um não informou a data de nascimento.

Quanto à formação acadêmica, temos cinco participantes que cursaram Letras; quatro, Matemática; três, Geografia; três, Educação Física; duas, História; uma, Ciências Físicas; uma, Ciências Físicas e Biológicas; e uma, Artes Visuais. Desse grupo, sete professores também cursaram Pedagogia. Dentre os vinte participantes, somente seis fizeram uma especialização, e nenhum cursou mestrado e/ou doutorado.

Em relação ao tempo de docência, um professor leciona há 7 meses (0 a 5 anos); seis, de 6 a 10 anos; três, de 11 a 15 anos; cinco, de 16 a 20 anos; e cinco, de 21 a 30 anos. Quanto ao tempo que os professores lecionam nos anos finais do ensino fundamental, temos: duas pessoas na faixa de 0 a 5 anos; oito, de 6 a 10 anos; duas, de 11 a 15 anos; três, de 16 a 20 anos; e cinco, de 21 a 30 anos.

Em relação às disciplinas lecionadas, conforme a aplicação do questionário, cinco professores declararam ensinar Matemática, três ministram Língua Portuguesa, três informaram lecionar Geografia e outros três disseram lecionar Educação Física. Temos, ainda, dois professores de Inglês, dois de Ciências, dois de História e um de Artes Visuais. Somente um professor informou que leciona duas disciplinas: Matemática e Ciências.

Dentre os vinte professores pesquisados, treze afirmaram conhecer jogos didáticos, de sua área ou de outra, para alunos dos anos finais do ensino fundamental; quatro relataram que não conhecem muitos; e três disseram não saber nada a respeito.

Quanto às fontes de informação pelas quais os participantes declararam ter tomado conhecimento do jogo didático, os itens “leituras individuais” e “conversas com os colegas” foram mais significativos, sendo escolhidos 7 vezes cada. Na

sequência, “curso de capacitação/atualização” foi escolhido 5 vezes. O item “não conheço nada sobre jogo didático” foi escolhido 3 vezes e, em último lugar, com 2 escolhas, o item “curso de graduação”, o que parece indicar a inexistência de uma preocupação das instituições em trabalhar a utilização dos jogos na educação para a formação docente. Isso corrobora a afirmação de Marangoni (2011, p. 29), de que “nos cursos de formação de professores o tema é pouco abordado, sendo necessário despertar o interesse e a conscientização para a compreensão da importância dos jogos e brincadeiras como ferramenta de ensino e aprendizagem”.

Em relação à questão “Existem alguns conteúdos de sua área que são mais passíveis de serem ensinados por intermédio de jogos didáticos? Quais?”, todos os participantes responderam afirmativamente, mesmo aqueles que declararam ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito da temática.

A partir das respostas dos participantes à questão “Para você, o que é jogo didático?” foram elaboradas categorias descritivas e agrupamentos por aproximação semântica. Desse modo, foi possível observar dois eixos de sentido: um predominantemente relacionado a uma dimensão afetivo-social, referente à postura, atitudes e valores (ludicidade, socialização, competição, agradável), expresso em frases como “[j]ogos lúdicos que estimulam o aprendizado dos alunos, motivando-os para aprender mais, pois eles gostam de competir entre eles” (participante 2) e “o jogo didático é uma ferramenta lúdica que possibilita interagir com o aluno e, assim, fazer com que ele aprenda um conteúdo de forma mais agradável e lúdica” (participante 11); e outro mais voltado a uma dimensão do saber referente ao próprio contexto do processo de ensino-aprendizagem (aluno, interesse, aprendizagem, método), expresso em frases do tipo “[é] um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que utiliza de outros métodos para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, que estimula o convívio, estabelecimento de estratégias e resolução de problemas” (participante 8) e “[é] algo que te auxilie dentro de sua matéria a ativar o interesse do aluno. Aprender brincando” (participante 20).

De acordo com Villas Bôas (2009), a presença desses dois eixos de sentido expressa o que a literatura pertinente sobre o assunto denomina “paradoxo do jogo educativo”, relativo à própria contradição existente em seus termos:

A contradição vista no jogo educativo se resume à junção de dois elementos considerados distintos: o jogo e a educação. O jogo dotado de natureza livre parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica dos processos educativos (Kishimoto, 1998, p. 19).

Nesse sentido, observando-se a existência dos dois eixos de sentido, na visão dos participantes da pesquisa, o jogo didático é reconhecido como “atividade lúdica”, provedor de “socialização” e de “competição”, ao mesmo tempo em que é percebido como “recurso de aprendizagem”, capaz de despertar o “interesse” e a “aprendizagem” no aluno.

Observou-se, ainda, que os jogos são utilizados para introduzir conteúdos que serão trabalhados ou para a finalização de uma determinada sequência didática. Também foi percebido, por exemplo, no relato do participante 16, que o jogo foi utilizado para despertar o interesse. A esse respeito, Antunes (2000, p. 37-38) afirma que “O jogo ganha espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social”.

A partir dos relatos dos professores também ficou evidente sua preocupação em promover a socialização, o trabalho em equipe, a competição e a reflexão por meio dos jogos.

Na questão “Elenque 3 vantagens (pontos fortes) e 3 desvantagens (pontos fracos) no uso dos jogos didáticos na sua prática pedagógica”, foi calculada a frequência das palavras citadas, em que se verificou que as mais mencionadas foram “aprendizagem”, “interação”, “forma lúdica” e “interesse”, seguidas de “mudança de ambiente” e “competição”. A partir dessa distribuição, inferiu-se a existência de elementos tidos como pontos fortes no uso do jogo didático mais voltados aos aspectos cognitivos (aprendizagem) e aos aspectos afetivo-sociais (interação, interesse, forma lúdica, mudança de ambiente e competição).

No que se refere aos pontos fracos atribuídos ao uso do jogo didático, observou-se que as palavras mais prontamente mencionadas foram “bagunça” e “desinteresse”. Dois participantes citaram a “competitividade”, e somente um professor mencionou a “falta de recursos/aceso”. Seis participantes afirmaram que não há desvantagens no uso desse recurso lúdico. Diferentemente do que ocorreu na associação dos pontos fortes no uso dos jogos, os pontos fracos tendem a incidir sobre os aspectos afetivo-sociais expressos em categorias descritas como “bagunça”, “desinteresse” e “competitividade”.

Comparando os elementos indicados como pontos fortes e fracos, nota-se presente uma ambiguidade em relação a esse recurso, por meio das palavras “competitividade” e “competição”, vistas concomitantemente como vantagem e desvantagem no uso do jogo didático.

Na literatura, observou-se a questão da competição sob pontos de vista diferentes entre os autores estudados. Palmieri (2015, p. 246), por exemplo, afirma que “[...] no jogo competitivo, as pessoas se sentem perdedoras e excluídas por falta de habilidades, pois a competição estimula a desconfiança e o egoísmo, cria barreiras, estimula o individualismo e o desejo que o outro sofra”. Já Macedo (1995) analisou a competição como característica funcional dos jogos de regras. O autor argumenta que a competição em si não é má nem boa, mas caracteriza uma forma de problematização universal da vida: “Apenas caracteriza qualquer situação em que dois (ou mais) sujeitos querem uma coisa ou dela necessitam ao mesmo tempo, de tal forma que, por causa desses limites (só há uma coisa), um a obterá e o outro não” (Macedo, 1995, p. 5).

Outros elementos apontados como pontos fracos são “bagunça”, “agito”, “barulho” e “desordem” durante a aplicação dos jogos. O relato abaixo, em que o docente justifica por que não aplica o jogo didático nas suas aulas, ilustra a escolha desse elemento como desvantagem na sua aplicação: “na última vez que eu utilizei, a diretora da escola não compreendeu a proposta e disse que eu não estava ensinando de acordo com o currículo” (participante 15). Percebe-se, assim, que, dependendo da visão que se tem do jogo, não há espaço para esse recurso na escola.

Em relação à questão “Em sua opinião, por que o jogo didático é pouco utilizado nos anos finais do ensino fundamental?”, as respostas dadas pelos docentes foram organizadas em 7 categorias descritivas:

- Falta de conhecimento (8)⁶
- Falta de estrutura (4)
- Desinteresse dos alunos (3)
- Modelo tradicional de ensino (2)
- Falta de tempo (2)
- Falta de apoio/incentivo (2)
- Barulho (1)

A maioria dessas categorias tende a relacionar, grosso modo, os motivos da pouca utilização do jogo didático nos anos finais do ensino fundamental ao termo “falta”, como pode-se notar em “falta de conhecimento”, “falta de estrutura”, “falta de tempo”, “falta de apoio” e “falta de incentivo”.

Nesse sentido, na categoria “falta de conhecimento”, citada 8 vezes, é possível perceber que a escassez de cursos de capacitação e atualização dos professores resulta em pouco interesse de tais profissionais em implementar esse recurso lúdico nas aulas. O participante 9 justifica a não utilização do jogo didático nos anos finais do ensino fundamental “[p]or falta de pesquisa do profissional em melhorar suas aulas”.

Na categoria “falta de estrutura”, percebe-se, na fala dos participantes, que há poucos recursos na escola pública estudada: “[p]orque muitas vezes na escola não tem jogos para serem usados em aulas” (participante 14); “poderia ter um número maior de jogos didáticos na escola para que usássemos em nossas aulas” (participante 13); “[g]ostaria que as escolas disponibilizassem jogos necessários à demanda que existe” (participante 17).

Por outro lado, também é mencionado o desinteresse dos estudantes em falas como: “[o]s alunos estão muito envolvidos com o celular, e outro tipo de jogo que não seja no celular não desperta o interesse” (participante 17); “[p]orque os educandos,

⁶ Entre parênteses, verifica-se a quantidade de menções dos participantes da pesquisa a cada uma das palavras mais citadas nessa pergunta.

por vezes, podem não levar esse estilo de aula com seriedade” (participante 11); “[t]alvez porque eles sejam maiores e a questão do interesse em outras atividades e tecnologias” (participante 19).

Ilustrativas da categoria “modelo tradicional de ensino”, destacam-se as seguintes frases, proferidas pelos participantes da pesquisa: “[m]uitas das vezes são os professores que são antigos e não aceitam a mudança dos novos tempos” (participante 12); e “preferência por um modelo tradicional” (participante 8). Na questão 13, “Você gostaria de acrescentar algo sobre o assunto abordado?”, o participante 12 complementa: “[é] um assunto interessante, pois tiramos o tradicional da sala de aula e colocamos em prática, através de jogos, os famosos ‘por que e para que aprendo isso’”. A esse respeito, Teles (1997, p. 37) afirma que “a escola, apesar dos belos discursos, continua velha e autoritária, um modelo histórico que teima em sobreviver, apesar das belíssimas propostas em congressos e teses”.

Na categoria “falta de tempo”, os professores explicam o motivo da não utilização desse recurso: “Falta de tempo para montar com os alunos” (participante 2) e “Acredito que devido ao pouco tempo de aula” (participante 13). Com relação às desvantagens no uso de jogos, Strapason e Bisognin (2013) salientam a quantidade de aulas necessárias para realizar um trabalho com esse recurso e justificam que, se o período não for bem aproveitado, provavelmente faltará tempo para desenvolver outras atividades concentradas no conteúdo. As autoras também ressaltam que “a atividade de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado” (Strapason; Bisognin, 2013, p. 591).

Já na categoria “falta de apoio/incentivo”, o participante 5 menciona a falta de apoio da gestão. Também é significativa nesta categoria a resposta do participante 4: “[p]orque é mais associado e incentivado nos anos iniciais e muitas vezes vinculado apenas ao lúdico, sendo mais aproveitado no ensino e estímulo de crianças”. O participante 4 complementa, na questão 13: “[a]credito que deveria haver mais jogos voltados para os anos finais. Sendo esses menos infantilizados e sim com temas de interesse para essa faixa etária”. Essas frases vêm ao encontro das ideias de Fittipaldi a respeito do uso do jogo:

É interessante notar que enquanto na Educação Infantil o jogo é um recurso bastante utilizado, no Ensino Fundamental ele vai sendo excluído paulatinamente do processo educativo, como se não houvesse mais espaço na sala de aula para ele, ou não fosse um bom recurso para realmente promover a aprendizagem de conceitos e raciocínios tidos como centrais para o sucesso escolar (Fittipaldi, 2009, p. 127).

O “barulho”, apontado como desvantagem do uso do jogo didático na categoria “bagunça”, também aparece como um dos motivos da não utilização nos anos finais do ensino fundamental. Na opinião do participante 9, cabe ao professor saber conduzir a aula para que não haja bagunça:

[...] eu super apoio esse trabalho porque os jogos ajudam muito a criança, o jovem. Num primeiro momento intimida, mas eles gostam porque abre portas para o novo, e eles precisam de incentivo porque não conhecem. Quantos jogos bacanas existem e muitos professores desconhecem por não saber iniciar, pois para aplicar esse trabalho, o profissional precisa saber conduzir para não virar bagunça.

Em síntese, com a aplicação do questionário, foi possível perceber que os professores têm pouco conhecimento sobre o jogo didático, justificando a pouca utilização desse recurso nos anos finais do ensino fundamental.

Assim como na literatura estudada, observa-se, nos relatos dos participantes, a presença de dois eixos de sentido relacionados ao jogo, a saber, sua função lúdica e educativa. Apesar de considerarem as atividades lúdicas como recurso para despertar a atenção e o interesse em promover a aprendizagem, os participantes mencionam algumas desvantagens na sua utilização, como a bagunça e o desinteresse dos alunos. A falta de recurso e de incentivo a essa prática, nesse segmento de ensino, também foi apontada pelos professores como ponto fraco.

Considerações Finais

O estudo realizado permitiu observar que, assim como visto na literatura, ainda há pouco conhecimento sobre o jogo como recurso lúdico, e que esse tema ainda é pouco abordado e valorizado nos cursos de formação de professores.

De modo geral, os educadores reconhecem que é possível trabalhar diversos conteúdos disciplinares por meio de jogos didáticos, mesmo aqueles que afirmaram ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito. Porém essa prática não é unânime entre os professores.

A pesquisa indicou uma articulação entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos do trabalho com o jogo didático. Verificou-se, por meio da aplicação do questionário, que os participantes consideram o jogo didático uma ferramenta lúdica capaz de promover a socialização e a competição, e, ao mesmo tempo, um recurso que desperta o interesse e desenvolve habilidades de forma agradável.

Percebe-se, a partir dos relatos, que alguns professores aplicam jogos no início das aulas para introduzir os conteúdos que serão trabalhados e/ou para finalizar a aula; outros aplicam o recurso lúdico para diversificar as aulas, quando percebem que estão monótonas. Observa-se a preocupação desses professores em propiciar trabalho em equipe e reflexão por meio de jogos. Todavia também foi possível perceber que há momentos em que os estudantes jogam livremente, apenas com o acompanhamento dos professores.

Em relação aos participantes que afirmaram não aplicar jogos na sua prática pedagógica, a palavra “falta” sobressaiu-se nas justificativas, incluindo termos como “falta de conhecimento”, “falta de recurso”, “falta de tempo” e “falta de incentivo”. Também foi possível perceber experiências nas quais a direção da escola não compreendeu a proposta das atividades com esse recurso, e a bagunça e o desinteresse durante a realização dessas atividades foram apontadas como desvantagens.

Em síntese, é possível concluir que, apesar de os participantes reconhecerem a importância do jogo didático para a educação, esse recurso ainda é pouco utilizado nos anos finais do ensino fundamental devido à falta de conhecimento dos docentes, falta de recursos na escola e falta de apoio e incentivo nesse segmento de ensino. A ausência de tempo e a preferência pelo modelo tradicional de ensino também foram mencionadas nos relatos dos educadores.

As respostas obtidas a partir da aplicação do questionário confirmaram os dados já registrados na literatura estudada, segundo os quais ainda haveria pouco conhecimento sobre o jogo didático, recurso que seria mais associado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo pouco espaço nos anos finais. Por outro lado, foi possível perceber grande interesse por parte dos professores que acreditam nesse recurso para motivar os alunos e promover a aprendizagem.

Acredita-se que, em relação a determinados objetos de estudo, o fator emocional seria mais acessado na seleção de informações que podem constituir o universo semântico de uma representação (Abric, 1994). Nesse sentido, Ibáñez Gracia (1988, p. 46-47) traz uma contribuição à elucidação dessa questão:

[...] o componente atitudinal das representações sociais dinamiza e orienta decisivamente as condutas relacionadas ao objeto representado, provocando um conjunto de reações emocionais e comprometendo as pessoas com maior ou menor intensidade. Esta função dinâmica está presente mesmo naqueles casos em que a representação social não alcança uma estruturação plena, permanecendo difusa. Um exemplo disso é quando pessoas ou grupos não dispõem de informação suficiente sobre o objeto da representação, ou quando carecem de experiências concretas em relação a tal objeto. Todos sabemos que as lacunas informativas não impedem que as pessoas tomem posturas contundentes sobre certos objetos ainda que apenas saibam do que estão falando.

A declaração anterior nos leva a duas considerações: a primeira é a de que, apesar da importância inegável das experiências concretas de determinado grupo na formação de representações, acredita-se que essa experiência não se relacione apenas a uma dimensão cognitiva ou prática no sentido de “ação”. Ou seja, é possível que um grupo específico tenha uma representação social, ainda que não fortemente estruturada, mediante informações ou valorações afetivas se estas forem recorrentes em sua prática (Villas Bôas, 2003, 2009).

O segundo ponto a considerar é que talvez a resistência dos professores não seja em relação ao jogo enquanto recurso didático, mas sim àquilo que ele mobiliza ao ser aplicado, como barulho, espontaneidade, autonomia, desprendimento, emoção, entre outros, características que perpassam também a relação professor/aluno e que podem ser encobertas pelo jogo no contexto educacional formal. Assim, a teoria das representações sociais pode proporcionar uma “nova via para a explicação dos mecanismos por meio dos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam resultados” (Gilly, 1994, p. 364), permitindo novos estudos e olhares sobre o processo ensino-aprendizagem.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, Denise (dir.). Les représentations sociales. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 187-203.
- ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 37-42.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BATLLORI, Jorge. Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. 4. ed. São Paulo: Madras, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARITA, Ana. O professor e sua representação do aluno. Colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, n. 4, p. 41-95, dez. 1993.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. O brincar e as necessidades especiais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 9-36.
- FITTIPALDI, Claudia Bertoni. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 125-150, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.18222/eae204220092063>
- FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-85.
- GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, Denise (dir.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 363-386.
- IBÁÑEZ GRACIA, Tomás. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (coord.). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai, 1988. p. 13-90.

- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo e a educação infantil. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/843>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARANGONI, Ricardo Alexandre. Educação geográfica: jogos para o ensino de conceitos. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 243-252, maio/ago. 2015.
- RODRIGUES, Renata Aparecida Rocha. Jogo didático: percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- STRAPASON, Lísie Pippi Reis; BISOGNIN, Eleni. Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, v. 27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013.
- TELES, Maria Luiza. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VILLAS BÔAS, Lúcia. Jogo didático: um estudo de representações sociais. 2003. 315 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- VILLAS BÔAS, Lúcia. Jogos didáticos: um estudo de representações sociais. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 201-218, jan./jun. 2009.



Universidade
Tuiuti do
Paraná

CAPÍTULO 10

**REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS
INICIAIS: CONSENSOS E DISSENSOS**

REPRESENTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS: CONSENSOS E DISSENSOS

*Milena de Azevedo Calixto¹
Sabrina Plá Sandini²*

Introdução

Questões étnicas e raciais têm sido palco das relações na atualidade, demarcadas por lutas políticas e movimentos sociais, como evidenciado pela crescente relevância do movimento Black Lives Matter. Membros defensores da causa têm saído às ruas, expressando suas insatisfações em detrimento do tratamento que assola pessoas negras. Todavia, é crucial salientar que essa dinâmica não é de natureza efêmera; os movimentos sociais da negritude são (e ainda estão) presentes na história brasileira, em que organizações lutaram e lutam em prol de seus direitos, buscando o reconhecimento da importância da sua história e cultura. Tal mobilização também conduziu à formulação de políticas educacionais que visam suprir tal necessidade. Conforme esclarecem Santos, Silva e Gonçalves (2020, p.1322), as legislações que pautam a representatividade cultural e histórica afro-brasileira são “[...] fruto das lutas históricas do movimento negro e parte da necessidade de combater as desigualdades socioeconômicas e culturais que se espriam na sociedade”. Contudo, de acordo com Gomes (2002), a escola pode se revelar como um espaço que pode contribuir com representações negativas sobre o negro, provocando a difusão dessa ideia entre os estudantes. Em contrapartida, a escola pode contribuir com uma concepção positiva, ao oportunizar um espaço de superações de preconceitos e pré-conceitos.

Em 2003, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, no seu artigo 26, e posteriormente revisada em 2008 pela Lei n.º 11.645, estabeleceu-se a inclusão obrigatória no currículo escolar do ensino da história e cultura afro-brasileira, abrangendo instituições de ensino tanto públicas quanto privadas. Essa legislação prescreve que o:

1 Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialização em Alfabetização e Letramento (PUCPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7973356909185413>. E-mail: mi-calixto@hotmail.com.

2 Pós-doutoranda em Educação pela PUCPR, na linha História e Políticas da Educação. Doutora em Ciências de La Educación pela Universidade Nacional e La Plata – UNLP/Argentina. Mestre em Educação (UEPG). Participa do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do professor e Representações Sociais (POFORS) vinculado ao CIERS-ed/FCC e à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente. Atualmente é professora colaboradora no curso de pedagogia na UNICENTRO/Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6380539938651466>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4021-4404>. E-mail: sabrinapla@gmail.com.

[...] conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996, 2008).

Esta medida atribui à instituição escolar um papel fundamental como espaço para fomentar discussões que visam à aprendizagem e desconstrução de conceitos equivocados relacionados à cultura afro-brasileira. De acordo com Gomes (2002, p. 77), é fulcral que o professor demonstre domínio quanto às representações sobre a cultura negra na sociedade, visando, desta forma, promover e “[...] enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra”, não só sobre a cultura em si, mas sobre a história, estética etc., o que possibilita valorizar os indivíduos que contribuíram com a construção do nosso país e de nossos costumes. Desse modo, torna-se importante perceber quais são as Representações Sociais acerca da história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Franco (2004, p.170), a teoria das representações sociais é intrinsecamente relacionada aos sujeitos, constituindo-se, assim, em um fenômeno que possibilita a análise da sociedade. Neste sentido, é imprescindível conhecer o sujeito estudado, uma vez que este indivíduo está inserido em um meio social, econômico etc. Para atingir tal compreensão, é essencial situar o sujeito a partir de uma conjuntura mais ampla, no qual se torna necessário ampliar o entendimento, considerando cada indivíduo como um ser histórico, profundamente enraizado em seu contexto familiar singular, com distintas expectativas, desafios e níveis variados de compreensão crítica da realidade. A teoria das representações sociais é lida por Almeida (2009) como um consenso entre pessoas, influenciado por variações individuais, das que refletem conexões com realidades simbólicas compartilhadas. Tal dinâmica se manifesta em hierarquias de valores, percepções de relações entre grupos e nas experiências sociais, guiadas por identidade e posição. Considerando essa análise sociocultural, no contexto brasileiro, surge uma tentativa de resgatar princípios que foram desfocados devido à predominância da perspectiva eurocêntrica. Desta forma, essa pesquisa buscou identificar as representações sociais nas teses e dissertações, nos anos iniciais do ensino fundamental, diante da importância de construir representações positivas a respeito da história e cultura afro-brasileira com os estudantes.

Assim, por meio de um estudo do tipo estado da arte, com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD), no período de 2008 a 2021, evidenciamos as representações sociais sobre os aspectos estudados da história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados produzidos

foram sistematizados e organizados para serem processados pelo software Iramuteq, o qual utiliza a interface R para seu funcionamento. Segundo Camargo e Justos (2013, p. 1), o programa possibilita a realização de análise sobre o corpo textual, fazendo uso da análise de similitudes das palavras “[...] possibilitando identificar as co-ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação.”

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE em 2019, cerca de 46,2 % da população era autodeclarada parda e 9,4% preto, sendo mais da metade (55,6%) da população brasileira. Desta forma, optamos por utilizar o termo afro-brasileiro para designar pessoas brasileiras que possuem ascendência parcial ou total africana, conforme a nomenclatura utilizada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996).

Anos iniciais do ensino fundamental: o ensino da história e cultura afro-brasileira

Os anos iniciais do ensino fundamental é uma etapa da educação básica, que compreende do 1º ano ao 5º ano, com estudantes de 6 a 10 anos. Esta etapa é marcada por inúmeras transformações no desenvolvimento intelectual e, sobretudo, no desenvolvimento social dos estudantes, pois é uma fase da vida em que há uma grande construção da identidade e de valores. Esse, também, é um movimento permanente, em que uma escolarização, que evidencie a pluralidade cultural, poderá, conforme a BNCC, realizar:

[...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem [...] o que] resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2017, p. 57).

Conforme a BNCC (2017), o ensino fundamental é uma das etapas em que deve ser proporcionada uma pluralidade de experiências sociais e culturais, que, por sua vez, devem ser valorizadas e articuladas ao currículo escolar. O reconhecimento das diferenças como uma vantagem é uma característica do multiculturalismo, termo amplamente discutido por Candau (2008, p.18), pelo qual a cultura e educação são indissociáveis um ao outro, “[...] não sendo possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’; isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (Grifo da autora). Com essa afirmação, a autora denuncia que uma educação monocultural e homogêmonica são barreiras a serem ultrapassadas no espaço/tempo escolar. Essa perspectiva de educação alerta os agentes escolares para que eles revisem suas representações, visando “[...] romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna suas práticas” (p. 18)

Canen (2007, p. 94) define multiculturalismo como aquele em que se visa descolonizar os repertórios, tendo um olhar a respeito das expressões que discriminam os indivíduos, da qual faz parte de uma visão eurocêntrica.

Ao constatarmos a identidade social e cultural dos indivíduos na imensidão das pluralidades, sob um olhar mais aguçado a respeito da articulação entre as representações sociais e a corrente do multiculturalismo crítico pós-moderno, segundo Canen (2007, p. 95), essa interface “[...] irá focalizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas”. Para Canen (2007), o multiculturalismo tenta promover uma educação que celebre a diversidade cultural e desafie as disparidades, sendo essencial evitar abordagens rígidas que possam fixar identidades e ignorar as variadas nuances dentro delas. Com base nas concepções de multiculturalismos, transcendemos um discurso simplista acerca das identidades e avançamos em direção à identificação do preconceito por meio delas. Neste contexto a análise do discurso de produções e as representações sobre a cultura afro-brasileira possuem papel importante para sua discussão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Isso posto, depreendemos que a escola, ao ser interpretada como um espaço sociocultural, como afirma Dayrell (1996), torna-se um ambiente social com duas dimensões: institucional, regida por normas, e cotidiana, marcada por relações sociais complexas, envolvendo adaptação constante dos participantes às regras, práticas e conhecimentos que moldam a vida escolar. Dessa forma, as questões interligadas à escola e aos educandos são construções sociais, culturais, políticas e identitárias, ou seja, a escola transforma-se em um espaço propício para a realização de reflexões a respeito da diversidade cultural. Destarte, o professor passa a influenciar a aprendizagem enquanto ser inserido no espaço social, marcado pelo processo por sua bagagem cultural e histórica, perpassando pelas representações pessoais.

Formação de professores, currículo e prática docente no enfrentamento de consensos e dissensos

Após a seleção dos trabalhos alinhados com a temática da pesquisa, centrada nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a história e cultura afro-brasileira, apenas 10 pesquisas foram selecionadas, sendo 9 dissertações e 1 tese. Organizamos os dados e agrupamos os resumos em um arquivo único, que constituiu o corpus da pesquisa. Na sequência, submetemos o corpus para ser processado pelo software de análise textual IRAMUTEQ, o que nos possibilitou o grafo, árvore máxima, por meio do qual realizamos a análise de similitude.

A partir da análise de similitudes, pode ser observado o grau de complexidade e a co-ocorrência entre os elementos presentes nos resumos da tese e dissertações analisadas. O grafo da árvore máxima gerou quatro grandes categorias, sendo elas: I) Educação, II) Cultura, III) Literatura e IV) Africano.

No primeiro eixo, denominado “Educação”, encontramos a co-ocorrência com palavras como: “formação”, “prática”, “currículo” “antirracista”, e “étnico-raciais”, caracterizando o primeiro bloco. Apesar de participarem do mesmo eixo, as palavras “formação” e “prática” permanecem dissociadas — o que indica que, no âmbito educacional, elas não são percebidas como complementares, apesar da interdependência evidente entre elas. A formação e a prática docente exercem influência direta tanto no planejamento quanto no desenvolvimento do currículo escolar, uma vez que um currículo precisa atender a diversidade presente no cotidiano, buscando o enfrentamento dos consensos e dissensos. Gomes (2007) esclarece que a prática e o currículo são indissociáveis pela luta de uma educação que visa a relação étnico-racial e as diversas outras diversidades da sociedade, como a cultura, por exemplo, além de ser um processo primordial para a coletivização.

Quando o currículo escolar incorpora as relações étnico-raciais, ele avança na direção de uma perspectiva mais pluralista. Em face das múltiplas formas de diversidade, é crucial que os estudantes desenvolvam representações apropriadas ao longo de sua jornada educacional.



Figura 1- Árvore máxima de similitude
 Fonte: a autora, com base nos dados de pesquisa processados no software IRAMUTEQ (2021)

Gomes (2012, p. 102) já trazia apontamentos da importância de se “descolonizar o currículo”. Para a autora, esse movimento, mesmo sob a égide da Lei n.º 10.639/2003, parece, em muitos casos, permanecer distante da realidade ou ser abordado de maneira inadequada, especialmente quando se desvincula do contexto social dos sujeitos ou se manifesta de forma discriminatória. Sobre o silenciamento, a autora ainda reforça que:

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 104).

Outro aspecto relevante a considerar é o potencial do currículo como instrumento de emancipação e engajamento na abordagem de questões sociais complexas. Nesse sentido, quando o currículo é adequadamente concebido e implementado, vai além de ser um mero documento técnico e repleto de conteúdo. Dado que a prática pedagógica e a intencionalidade nem sempre se alinham de forma automática, é de suma importância que os educadores estejam preparados para fomentar o enriquecimento cultural e social dos estudantes.

Destarte, reforçamos a importância da formação profissional e da prática adotada no trato sobre a história e cultura afro-brasileira; portanto, é imperativo que este campo de estudo promova debates que abarque tanto a prática quanto a teoria, garantindo uma compreensão holística e eficaz desses temas. Uma conexão a ser analisada é o distanciamento entre as palavras “formação” e “prática” profissional; apesar de fazerem parte do mesmo eixo na árvore de palavras, a ausência de uma interligação direta entre elas aponta uma fragilidade nessa relação. Segundo Rodrigues (2001), a prática e a formação não podem caminhar sozinhos, pois uma relaciona-se a outra no exercício docente.

A formação do professor é o primeiro passo para o debate a respeito da cultura e história afro-brasileira. Segundo Gomes (2003, p.169), este campo tem suscitado profundas inquietações, tanto no contexto da formação inicial de professores quanto na capacitação de educadores em exercício profissional. De acordo com Segundo Kraus e Da Rosa (2010), persiste na sociedade a noção de inferioridade em relação à cultura afro-brasileira na sociedade, o que pode ser reforçada por professores e estudantes no ambiente escolar. Isso ocorre porque o professor desempenha um papel influente no processo de aprendizagem, sendo um ator inserido em um contexto social que influencia sua prática educativa por meio de sua bagagem cultural e histórica. Essa influência se reflete nas representações que permeiam não apenas a vida dos estudantes, mas também de todos os envolvidos na formação de professores, incluindo os próprios educadores.

No segundo eixo, intitulado “Cultura”, encontramos palavras que obtiveram destaque, como “história”, “ensino” “livro” e “lei”. Conforme Fernandes (2005, p. 380), alguns livros didáticos ainda possuem uma visão eurocentrista e preservam uma imagem de “boas feitorias” feitas na época da colonização brasileira, enquanto a imagem do povo africano e indígena “[...] é vista de forma folclorizada e pitoresca”. Tais ideias complementam a pesquisa de Silva, Ferreira e Souza (2011, p. 285), que descreve o quanto a população afrodescendente pode não se encontrar representada na sociedade. Silva (2009) enfatiza a importância de deslocar o foco da cultura considerada dominante, a cultura branca de origem européia, e realçar a significância das demais culturas no contexto da sala de aula, logo, os materiais didáticos e a prática do professor devem promover o debate acerca da história afro-brasileira, como parte integrante e fundamental para entendermos a história do Brasil. O objetivo é preservar a cultura e história desses povos, pois, com essa necessidade, surgem as leis que preconizam o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

Segundo Candau (2016), a educação cultural é a afirmação da diferença com uma riqueza, riqueza essa que deve ser primeiramente conhecida, reconhecida e refletida, buscando o diálogo entre diferentes sujeitos, assim como saberes que fazem concretamente a justiça social, apoiando-se em políticas que viabilizem a igualdade e a diferença. Esse trabalho deve ser feito desde a educação infantil e, se possível, estender-se até a graduação. Contudo, é na infância que assume um papel primordial, pois é nesta fase que as crianças devem ser expostas à diversidade, conhecer o diferente e reconhecer-se como parte de uma sociedade plural; este processo é contínuo e representa uma educação multicultural, cabendo ao professor mediar, conhecer e proporcionar diálogos e reflexões.

No terceiro eixo, denominado, “Literatura”, constatamos as palavras: “identidade” e “mediação”. Nesse eixo, podemos verificar a relevância da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, pois essa palavra aparece em coocorrência com construção identitária, sendo esse um processo mediador do processo do letramento. As pesquisas de Zucki (2015), Petit (2009) e Cosson (2010) demonstram que, quando a literatura é inserida adequadamente em sala de aula, é possível incentivar a alteridade da criança, de modo que ela se identifique com os personagens; ademais, tanto as narrativas quanto as aulas podem ser problematizadas, a fim de enriquecer os saberes formais e desmontar preconceitos.

O quarto eixo é o centro do grafo, intitulado “Africano”, interliga algumas palavras, como:

“educação física”, “jogo” e “afro-brasileira”. Esse eixo permitiu verificar a presença da temática de pesquisa relacionada a jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. A ludicidade é imprescindível na educação básica, e a prática social é um dos caminhos para desenvolver diversas atividades em grupo que colaborem com o ensino da cultura afro-brasileira e africana.

Segundo Oliveira (2009), as práticas sociais, quando integra os estudantes e professores, é um momento oportuno para a construção de valores e debates, por compartilhar conhecimento e oportunizar a experimentação da cultura afro-brasileira. Esse momento apresenta retornos positivos quando o professor usa em sua prática a contextualização, envolvendo a comunidade em que o estudante vive, para oportunizar que esse traga à tona discussões da ancestralidade africana no Brasil.

A proposta de ensino definida pela Lei n.º 11.645/2008 indica a preferência no uso dos componentes curriculares artísticos, na literatura e na história do Brasil, mas isso não significa que apenas nesses componentes cabe incluir tais orientações. Há necessidade de valorização da cultura e da história, afirmando sua representatividade de forma articulada aos conteúdos e as suas temáticas. Dessa forma, a escola se torna o lugar ideal para quebrar possíveis preconceitos que podem advir da cultura dos estudantes.

Segundo Krauss e Da Rosa (2010), apenas introduzir o tema também não é o ideal para a superação de preconceitos; é importante entender a circularidade da cultura, e suas inúmeras vertentes, as faltas de discussões a respeito de termos presentes no dia a dia colaboram como a criação de ideias preconcebidas e as mudanças de significados ao longo do tempo contribuíram para justificar tratamentos injustos contra os africanos e seus descendentes. Dessa forma, o ensino da história e cultura afro-brasileira perpassa, até mesmo, o ensino de termos. A construção da identidade étnica dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental é uma temática a ser incluída, tendo em vista as poucas representações positivas que atinjam essa faixa etária, e que pode ser trabalhada com a educação multicultural, onde as diferenças serão vistas positivamente.

Considerações Finais

O estudo nos permitiu analisar a relevância da literatura no ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, sendo esse um instrumento mediado pelo educador, do qual, quando internacionalizado, pode proporcionar o desenvolvimento da identidade, assim como a afirmação da mesma. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o letramento desempenha um papel crucial. Quando combinado com a alfabetização, ele possibilita a compreensão do mundo e a autoconsciência. Por outro lado, no contexto da leitura, os livros didáticos desempenham um papel fundamental. No entanto, é preocupante perceber que muitos deles ainda carecem de representações positivas da história afro-brasileira, que tem historicamente sido sub-representada em sua totalidade. Essa falta de abordagem abrangente resulta em um ensino que, infelizmente, tende a ser etnocêntrico e carente de profundidade temática. Diante desse cenário, cabe ao educador desempenhar um papel fundamental na construção de uma narrativa lúdica e histórica em conjunto com os estudantes.

O currículo possui um protagonismo nas pesquisas analisadas, do qual precisa incorporar as indicações da LDB, por exemplo; desta forma, quando voltado para a multiculturalidade, possibilita a diversidade cultural, permitindo que não exista espaço para um currículo conteudista, centralizado em ideias fechadas. O currículo, quando bem construído, permite abertura para debates a respeito de questões e problemáticas sociais, culturais, ambientais, entre outras, tornando-se, assim, um instrumento não só organizacional, mas que engloba as preocupações sociais e culturais que nos permeiam.

Embora a prática e a formação do professor estejam relacionadas no mesmo contexto, ainda permanecem distantes uma da outra. Essa desconexão é evidente, refletida na ausência de uma ligação direta e na falta de integração aparente entre esses dois elementos, conforme sugerido pelas pesquisas investigadas.

As Leis 10.639/2003 e sua subsequente atualização em 11.645/2008 têm o importante papel de incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira. Elas desempenham um papel crucial na reflexão sobre o caminho da educação multicultural. No entanto, é perceptível que essas leis tiveram um protagonismo maior do que a efetiva prática e formação dos professores. Isso sugere que, mesmo após 18 anos desde a incorporação dessa legislação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ainda não tenhamos avançado tanto quanto era esperado.

Deste modo, destacamos a urgência de agir pedagogicamente em prol da valorização da cultura afro-brasileira e indígena, efetivando a Lei 11.645/2008. Nesse sentido, faz-se necessário buscar formação para professores, materiais didáticos adequados a essa temática, entre outras questões que possibilitem o diálogo e a reflexão sobre a cultura afro-brasileira. A pesquisa pretende contribuir para que futuros pesquisadores interessados na área possam averiguar o que vem sendo pesquisado nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como atender-se a pontos que foram, de certa forma, silenciados.

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e estado*, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_abstract&lng=es. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 18 jul.2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário

Oficial da União, Brasília, DF: 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 março. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio; CANAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.161, pp.802-820, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005.pdf. Acesso em: 18 jun.2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; JUSTUS, Ana M. IRAMUTEQ: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis, SC: 2013a. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53221555/Tutorial_Iramuteq_2013_portugues.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura, Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000100008&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 12 abr.2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan.2021.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes, Brasília, DF, v. 25, p. 378-388, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, [s.l.] v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/45413987/5_Gomes_N_L_Rel_etnico_raciais_educ_e_descolonizacao_do_curriculo.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudos de literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 30 maio 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil. Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. v. 41. p. 1-12.

KRAUSS, Juliana Souza; DA ROSA, Julio César. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632479>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RODRIGUES, Ângela. A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. In: SEMINÁRIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 1., 2001, Lisboa. Anais [...]. Lisboa: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin; SILVA, Glauber Ranieri Martins; GONÇALVES, Arlete Marinho. Mapa mental das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1311-1331, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27023>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Jerusa Paulino; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; SOUZA FARIA, Jeniffer. A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva. *CES revista*, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 283-295, 2011. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/655>> Acesso em: 10 fev. 2021.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Sueli Pereira Donato

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais (FOTERS)". Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC) - SP. Participa da REDHUMANI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0201518990353008>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-5900>

E-mail: sueli.donato@utp.br | sueli.donato@gmail.com

Romilda Teodora Ens

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Líder do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), Pesquisadora Associada ao CIERS-ed e à Cadeira UNESCO sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas/São Paulo. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - PQ 2. Pesquisadora/colaboradora da chamada 40/2022 Linha 3B - Projetos em rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, com o título: Educação e Projeto de Vida, projeto: 420761/2022-5.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9523516398079195>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-1014>

E-mail: romilda.ens@gmail.com

Adelina Novaes

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou pós-doutorado no Department of Social Psychology da London School of Economics and Political Science e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e líder do Grupo de Pesquisa "Representações sociais e subjetividade docente".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9753854726358178>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>

E-mail: anovaes@fcc.org.br



Universidade
Tuiuti do
Paraná



Universidade
Tuiuti do
Paraná