

ISSN - 2177-1626

# *P* Revista Eletrônica *Resquiseduca*

V.16, N.42, Dossiê. 2024

*Dossiê Temático*

## **Políticas, Práticas, Representações e Identidades Profissionais**

Organizadores:

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Agustín Villarreal

Hermínio Ernesto Nhandumbo

Maristela de Oliveira Mosca

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Católica de Santos  
SANTOS - SP



# Revista Eletrônica Pesquiseduca

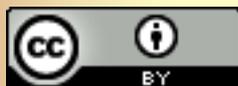
v. 16 n. 42 (2024)

ISSN: 2177-1626

**Revista do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação**



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**



*Universidade Católica de Santos*



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**

**Chanceler:** Dom Tarcísio Scaramussa, SDB  
**Reitor:** Prof. Me. Marcos Medina Leite  
**Pró-Reitora Administrativa:** Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho  
**Pró-Reitora de Graduação:** Profª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã  
**Pró-Reitor de Pastoral:** Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva

*Editora Universitária Leopoldianum*



Editora Universitária  
**Leopoldianum**  
Universidade Católica de Santos

## Conselho Editorial Executivo

Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho - Presidente  
Prof. Dr. Fernando Rei  
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas  
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira  
Profª. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco  
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi

## Conselho Editorial Nacional

Dra. Ana Maria Saul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
Dr. André Panno Beirão, Escola de Guerra Naval, Centro de Estudos Político Estratégicos - Rio de Janeiro  
Dra. Bernadete de Souza Porto, Universidade Federal do Ceará – CE  
Dra. Carina Berta Moljo, Universidade Federal de Juiz de Fora - MG  
Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará - PA  
Dr. Luiz de Pinedo Quinto Júnior, Instituto Federal Fluminense - RJ  
Dr. Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas, Universidade Federal Fluminense - RJ  
Dra. Sueli de Lima Moreira, universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ

## Conselho Editorial Internacional

Dra. Angelina Valenzuela Rondon, Universidad de Monterrey - México.  
Dr. Bernard Charlot, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis – Paris - França  
Dr. Daniel Schugurensky, Arizona State University - USA  
Dr. Licínio Carlos Viana Silva Lima, Universidade do Minho, Braga - Portugal  
Dra. Maria Pilar Dopazo Fraguio, Universidad Complutense de Madrid, Espanha  
Dr. Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli – Itália



Editora Universitária  
**Leopoldianum**  
Universidade Católica de Santos

Editora Universitária Leopoldianum

Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias

11015-002 - Santos - SP - Brasil - Tel.: (13) 3205.5555

Site: [www.unisantos.br/edul](http://www.unisantos.br/edul) • Atendimento: [leopoldianum@unisantos.br](mailto:leopoldianum@unisantos.br)

P Pesquiseduca [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos - Unisantos / Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Agustín Villarreal, Herminio Ernesto Nhantumbo, Maristela de Oliveira Mosca (Organizadores). -- Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2024.

ISSN: 2177-1626

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Villarreal, Agustín. III. Nhantumbo, Herminio Ernesto. IV. Mosca, Maristela de Oliveira. V. Universidade Católica de Santos. VI. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(05)

Qualis:



A Revista Pesquiseduca está avaliada pelo Qualis/Capes como A4 (Área Mãe: Educação) Ciência Política E Relações Internacionais, Ciências Ambientais, Direito, Educação, Educação Física, Engenharias II, Ensino, Farmácia, Interdisciplinar, Planejamento Urbano E Regional / Demografia, Psicologia, Saúde Coletiva, Sociologia.

Matérias assinadas

são da exclusiva responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente opiniões científicas da Comissão *ad hoc* ou pontos de vista e diretrizes da Instituição.

Planejamento gráfico, diagramação e capa  
Francisco Emílio Surian

Revisão  
Autores



# Políticas, Práticas, Representações e Identidades Profissionais<sup>1</sup>

Organizadores<sup>2</sup>:

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla**

**Agustín Villarreal**

**Hermínio Ernesto Nhantumbo**

**Maristela de Oliveira Mosca**

## Apresentação do Dossiê

*Diferentes Experiências em Tempos/Espaços Entrecruzados:  
reflexões sobre políticas, práticas,  
representações e identidades profissionais*

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla**

v. 16 n. 42 (2024)  
Dossiê/nov

ISSN: 2177-1626

**Revista do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação**



**UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS**



1. O título dado a este Dossiê tem a ver com o Projeto de Pesquisa - *Políticas, Práticas, Representações e Identidades Profissionais* - aprovado pelo Edital Capes n. 16/22. Tal Projeto diz respeito ao Pós-Doutorado Estratégico - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPE), sob supervisão da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, da Universidade Católica de Santos (PPGE/UNISANTOS). São bolsistas da Capes, neste Programa, o Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo, da Escola Superior de Jornalismo/ESJ/Moçambique e a Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Agradecemos ao Prof. Dr. Alexandre Saul, Coordenador da PPGE/UNISANTOS, e ao Colegiado, por terem aprovado a publicação deste Dossiê, e, em especial, à Editora da Revista Eletrônica Pesquiseduca, Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco, e à Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota, pelo apoio dado à edição deste número.

2. A Comissão Organizadora deste Dossiê é composta por: Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla, do PPGE/UNISANTOS, pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-ed/FCC; Prof. Dr. Agustín Villarreal, da Universidad Nacional de Misiones/UNaM, do CONICET/Argentina e pós-doutor pelo nosso PPGE; Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo (ESJ/Moçambique); e Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca (UFRN). Todos integram o Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", sob liderança da Profa. Abdalla, a cujos membros agradecemos fraternalmente pelas reflexões e discussões desenvolvidas a respeito da temática proposta para este Dossiê.

*É na atualidade viva, através dos encontros e choques, às vezes regulares, às vezes incoerentes, das ideias e dos grupos que mantemos contato com processos capazes de esclarecer o passado e dar-lhe sentido. (Moscovici, 2012, p. 448)*

*A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social. (Bourdieu, 1994, p. 7)*

Foi, a partir dos pensamentos acima, de Moscovici (2012) e de Bourdieu (1994), que há algum tempo e em diferentes espaços temos discutido muito sobre questões relacionadas às políticas educacionais e de formação de professores, às práticas pedagógicas e docentes e às representações sociais e profissionais. Também, temos pensado, em especial, em que medida tudo isso tem mostrado diferentes implicações para a (re)constituição identitária daqueles que se dedicam à profissão docente. Diante disso, não nos sobram razões para deixar de refletir sobre esses eixos temáticos, pois eles se inter-relacionam em nossas dinâmicas de vida e vão configurando a Educação que temos e aquela que desejamos.

Nesta perspectiva este Dossiê tem como objetivo apresentar diferentes experiências em tempos/espços entrecruzados, que possam oportunizar reflexões sobre as políticas públicas educacionais, as práticas, as representações e as identidades profissionais, que configuram os quatro eixos temáticos propostos. E, desse modo, estabelecer diálogos entre os autores do Brasil e de outros países (Argentina, Colômbia, Moçambique e Portugal), que aqui estão presentes, de modo a contribuir para o entendimento dos diferentes pontos de vista sobre os eixos escolhidos, orientando, assim, significados e sentidos à profissionalidade e à identidade docente.

Diante disso é preciso trazer para reflexão, neste momento, alguns marcos importantes para tratarmos, ainda que de forma breve, de diferentes desafios, limites, possibilidades e retrocessos que a nossa história da educação brasileira tem vivenciado, para que o Estado possa assegurar a educação pública como direito social de todos, conforme se prevê na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Não se quer fazer aqui nenhuma retrospectiva histórica e política que retrate a agenda educacional no contexto das reformas, ou ainda, das contrarreformas do Estado brasileiro, considerando os governos de FHC (1996-2002), Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016), Temer (2016-2018), Bolsonaro (2019-2022) e, agora, novamente, no governo de Lula (2023-2026). Como sabemos, esses dois penúltimos governos, de Temer e de Bolsonaro, trouxeram uma série de retrocessos à educação brasileira e à formação de professores, por conta dos ajustes à lógica neoliberal em detrimento de políticas mais sociais, que possam alimentar necessidades de cooperação, de justiça e inclusão social, conforme já apontam os estudos e pesquisas de Brzezinski (2018), Aguiar e Dourado (2019), Bazzo e Scheibe (2019), Lino (2019), Gatti et al. (2019), Abdalla e Diniz-Pereira (2020), Freitas (2020), Gonçalves, Mota e Anadon (2020), Nogueira e Borges (2021), dentre outros.

Entretanto, com a volta de um governo mais progressista, no terceiro governo de Lula, ainda não se consegue cumprir com a agenda prometida. Possivelmente, como indicam Sena Júnior, Miguel e Filgueiras (2023), porque isso tem a ver com os seguintes aspectos: as mudanças que ocorreram nas regras institucionais, após o Golpe de 2016, e que alteraram o relacionamento entre o Poder Executivo e Legislativo; e a qualidade e natureza de uma coalização de forças entre os diferentes partidos, principalmente, daquele que constitui a maioria do Congresso. Pois, como se manifestam esses autores: “Nesse terceiro Governo Lula, a esquerda, mesmo no sentido lato, é muito minoritária nas duas casas legislativas, mais do que nos governos anteriores” (Sena Júnior, Miguel e Filgueiras, 2023, p. 2).

Sem dúvida, vivemos tempos muito difíceis e complexos que afetam o campo educacional, se considerarmos ainda, dentre as políticas atuais, a implementação da BNCC (Brasil, 2017), da BNC-Formação Inicial (Brasil, 2020a) e da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b). Tais políticas, em especial as duas últimas, que dizem respeito à formação docente, vão na direção contrária do que já tínhamos conquistado com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

É preciso reafirmar que, ainda hoje, embora a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2020a) tenha sido revogada, e no lugar dela tenha sido homologada a Resolução CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024), esta última continua dando ênfase para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior. O que aponta que, hoje, com esta atual Resolução (Brasil, 2024), não temos a organicidade já apresentada pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que tratava da formação inicial e continuada de professores de forma articulada; além de apresentar um capítulo especial para a valorização dos profissionais do magistério. Aspecto que foi pouco desenvolvido pela Resolução CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024).

Neste cenário, não podemos nos esquecer de que a BNC-Formação Inicial (Brasil, 2020a) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020b) revelam grandes retrocessos na formação docente, pois se voltam para uma perspectiva política neoliberal, meramente instrumental e conservadora. E negligenciam, ainda, a valorização profissional, que fica à mercê de critérios meritocráticos relacionados ao ideário liberal.

Levando em conta todos esses aspectos, é evidente que o primeiro eixo, ao tratar das *políticas*, traz reflexões sobre quais poderiam ser suas consequências para as práticas pedagógicas e/ou docentes; ou mesmo, para as representações sociais e profissionais daqueles que exercem suas funções sociais nas instituições de ensino, sejam da educação básica ou do ensino superior. E, com certeza, podem nos levar a pensar em

suas implicações na constituição identitária daqueles/as que fazem opção pela profissão docente, como já foi analisado em um outro momento (Abdalla, 2016).

Quando tomamos o segundo eixo a ser problematizado - as *práticas pedagógicas* e/ou docentes -, poderíamos também estar discutindo a respeito dos limites e possibilidades dos/as professores/as no desempenho de sua profissão, no processo de formação que tiveram, seja inicial e continuada, e em sua atuação nas escolas de educação básica, em especial, com a implementação da BNCC (Brasil, 2017). Neste sentido, teríamos algumas questões a fazer, como as que seguem: Quais seriam, então, as perspectivas dos/as professores/as nesses tempos de incerteza e de grandes desafios? Como organizam os seus respectivos trabalhos docentes? Como participam da organização escolar? Há espaços e tempos para refletir e discutir sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional em suas escolas? Quais são os conflitos que anunciam ou denunciam? De que forma os/as professores/as experienciam suas realidades e seus trabalhos/atividades tendo como marcos legislativos e/ou políticas implantadas a partir da BNCC, por exemplo? Como esses/as docentes constituem seus modos de ser e pensar o próprio exercício profissional perante as influências e as ingerências das atuais políticas educativas? Quais as condições de trabalho e de ensino desses e de outros profissionais da educação? Quais seriam os mecanismos de gestão e de financiamento que orientam as práticas desses profissionais? Estas, entre tantas outras questões, poderiam estar sendo debatidas, certamente, neste eixo das práticas.

Apesar dessas inquietações, sabemos que muitos de nossos/as professores/as assumem tarefas que vão além do que as políticas educativas e curriculares prescrevem. Ou seja, buscam atender às novas demandas sociais, do mundo do trabalho e do compromisso que assumem junto a seu alunado, tanto na educação básica e/ou quanto no ensino superior, desejando abrir ou até abrindo oportunidades para práticas societárias e de caráter inclusivo (Abdalla, 2020a). Além disso, no mundo de hoje, todos sabemos da necessidade de se fazer da educação um espaço de solidariedade, equidade, inclusão e de mudança social. Entretanto, é possível pensar em estratégias de ação e de superação frente a tantos desafios?

Neste caminho, diante das relações de incerteza e exclusão (Abdalla, 2021a), consideramos que é, sim, possível pensar em estratégias de ação e superação frente aos desafios que nos deparamos no cotidiano profissional. E isso é mais do que urgente, em especial, quando, junto ao coletivo de professores/as e/ou à comunidade escolar/acadêmica, temos possibilidades de refletir, por exemplo, sobre: a) as orientações teórico-práticas e as decisões que tomamos em sala de aula; b) o significado e sentido do trabalho realizado (ou a realizar); c) o propósito em ensinar uma dada disciplina em contextos e com públicos diversos; e d) os critérios pelos quais julgamos as situações

didáticas, em especial, aquelas que nos são mais problemáticas, com o intuito de se pensar, mais a fundo, o valor do que ensinamos e *como e por que* ensinamos formas específicas de conhecimento (Abdalla, 2020b).

Todavia, é preciso pensar, ainda, que não se trata, como afirmaria Bourdieu (2013, p. 183), de “estratégias de oficialização”, que “[...] pretendem produzir práticas em regras”, como vemos nas diferentes reformas curriculares. Mas de princípios de ação e superação que possam mobilizar o coletivo das instituições de ensino para se compreender os saberes e ações que traduzem, da melhor maneira possível, a “relação prática com o mundo” de forma a dar sentido às experiências que nele se vivenciam.

Nesta direção, também é preciso refletir sobre a necessidade de se valorizar os saberes culturais do contexto e os processos de construção dos repertórios curriculares (Mosca, 2021); assim como as diferenças culturais que projetam as identidades profissionais (Nhantumbo, 2020), tanto nos processos de formação, quanto nos diferentes contextos de atuação profissional. O que demanda práticas fundamentadas em sólidos saberes e em novas formas de ensinar e aprender (Abdalla, 2021b, 2024).

Diante dessas colocações, sentimos necessidade também de trazer, para a discussão, um terceiro eixo temático – o das *representações*. Nesta perspectiva, frente às questões políticas de formação e/ou curriculares, que estão sendo implementadas e/ou desenvolvidas no ensino superior e/ou na educação básica, outras questões poderiam ser enfrentadas, tais como: quais seriam as representações sociais/profissionais dos/as profissionais de educação a respeito das próprias práticas diante da implementação dessas políticas públicas que indicam um retrocesso na educação brasileira? Quais seriam os efeitos dessas políticas, por exemplo, na constituição identitária desses profissionais e em relação à profissionalidade docente?

De alguma forma, essas questões já foram anunciadas anteriormente, pois elas estão conectadas com os eixos anteriores (políticas e práticas) e com aqueles que irão ser comentados a seguir (representações e identidades profissionais). Para nós, trata-se de questões que se interligam e não deixam, também, de identificar um caminho de “lutas pela verdade”, como diria Bourdieu (1996, p. 332); assim como de apreensão da “[...] lógica objetiva segundo a qual se determinam as apostas e os campos, as estratégias e as vitórias [...]”. Neste sentido, essas questões também relacionam instrumentos de pensamento e representações, e orientam, de certa forma, o terceiro eixo a seguir.

É importante considerar que este terceiro eixo – o das *representações sociais/profissionais* – foi uma espécie de pano de fundo de muitos das ideias apresentadas por este Dossiê. Iniciamos, assim, por retomar a definição de Moscovici (1978, p. 26) sobre o conceito de representação social, que seria “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre

indivíduos”. Além disso, segundo este autor, a representação social é, alternativamente, “[...] o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p. 26). Ou seja, se considerarmos as representações sociais como sistemas de interpretação, entendemos que são elas que “[...] orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando os comportamentos e as interações comunicativas” (Abdalla, 2017, p. 176).

Também, foi possível pensar no conceito de representação social sob o ponto de vista de Bourdieu (1998), compreendendo que a realidade é, primeiro, representação, e “[...] depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento” (Bourdieu, 1998, p. 108), que se tem de como o campo simbólico é organizado.

Consideramos, ainda, a necessidade de se levar em conta, em especial, a noção de *habitus*, que, conforme Bourdieu (1997, p. 1443), seria “[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um saber particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo”.

Também, reforçamos, aqui, que “o conceito de *habitus*, ao incorporar as estruturas estruturadas e estruturantes, funciona como gerador e organizador de representações e de práticas” (Abdalla, 2017, p. 177). O que nos fez pensar, ainda, sobre o significado de um *habitus professional*, em que os/as professores/as colocariam “[...] em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente” (p. 177).

Diante das ideias bourdieusianas e moscovicianas, acabamos nos aproximando de Blin (1997, p. 80), especialmente, quando este autor entende que as representações profissionais são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”. Conforme Blin (1997), as representações profissionais poderiam integrar três dimensões aqui sintetizadas como: a) *funcional*: que envolve ações que desvelam significados na prática; b) *contextual*: que se articula com a organização e/ou instituição e tem a ver com os papéis a serem definidos conforme ideologias e/ou atividades propostas; e c) *identitária*: quando se refere às motivações, projetos, competências profissionais e, em especial, a um ideal profissional, que tem por base um “saber profissional”. Para nós, essas dimensões também poderiam estar sendo articuladas por um *habitus professional*, que traduz maneiras do/a professor/a ser e estar na profissão (Abdalla, 2006; 2017).

Entendemos, assim, que são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as que orientam as condutas e guiam as práticas profissionais, explicam e legitimam as próprias rotinas, reforçam as pertenças grupais, e definem ob-

jetos pertinentes para o exercício profissional, contribuindo para a (re) constituição identitária profissional.

E é, nesta perspectiva, que abrimos o nosso *quarto e último eixo*, que trata das *identidades profissionais*. Para refletir sobre esta temática, recorreremos, novamente, a Bourdieu (1998, p. 129), quando afirma que os sujeitos possuem uma identidade, porque se compreendem na “lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”.

Por outro lado, também revisitamos o pensamento de Dubar (1997), ao enfatizar, por exemplo, que a construção identitária se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas frente a um conjunto de práticas desenvolvidas ou a serem desenvolvidas; ou seja, por uma renegociação identitária que resulta de um processo de socialização. O que nos leva a compreender que a identidade, como nos ensina Dubar (1997), é, ao mesmo tempo, um processo biográfico, de continuidade ou de ruptura com o passado, e um processo relacional, quando a identidade é reconhecida (ou não) pelos outros.

Consideramos, ainda, que uma boa análise desses quatro eixos – *políticas, práticas, representações e identidades profissionais* - poderia estar sendo realizada nos moldes de um “pensar relacional”, conforme Bourdieu (1997, 1998). Pois, são ideias e experiências apresentadas por um conjunto de autores, que se relacionam ao proporem perguntas ou formas de interrogar esses temas, ou mesmo, quando colocam em diálogo múltiplas perspectivas. Como veremos, a seguir, os autores partem de pontos de vista diferentes, ao expressarem desafios, limites e possibilidades em cada um dos eixos temáticos propostos.

Ao iniciarmos com o *eixo das políticas*, temos o texto “Reforma do Ensino Médio e a Formação de Professores: novo cenário, velhos problemas”, de José Luis de Oliveira (PUC/PR), Romilda Teodora Ens (PUC/PR e CIERS-ed/FCC) e Sueli Pereira Donato (UTP e CIERS-ed/FCC). Os autores discutem a reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação docente para o Novo Ensino Médio (NEM), tendo por base a BNCC da Educação Básica. Recorrem a alguns fundamentos da teoria das representações sociais, abordando a opção da hermenêutica no âmbito de uma abordagem qualitativa, exploratória e documental. E, também, anunciam que há uma continuidade dos descompassos das políticas educacionais e de formação de professores, que, fundamentadas em concepções alienantes e sob uma lógica neoliberal, menosprezam a formação humanizadora, a consciência planetária e a manutenção da vida em sociedade, que deveria ter como horizonte o bem comum.

A seguir, o texto “Indícios sobre a formação profissional nas Licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança, Teatro) no Estado de São Paulo”, de Ana Marcia Akau

Moreira e Kathya Maria Ayres de Godoy, do Instituto de Artes da UNESP, trata, também, de questões políticas, mas agora relacionadas ao ensino de Arte na educação básica. A intenção é refletir sobre como esses cursos estão organizados, no Brasil, para que se possa desenvolver uma formação docente com autonomia, sensibilidade, criatividade e expressividade. As autoras refletem sobre o professor de Arte frente a um novo paradigma educacional/político/social de formação humana. Os resultados indicam que tal paradigma, de cunho neoliberal, ao fortalecer os interesses privatistas, acaba por diluir os direitos públicos, delimitando a liberdade e a autonomia esperada para este perfil profissional.

Ao adentrarmos no que estamos considerando como *eixo das práticas*, é preciso reforçar que as políticas educacionais, curriculares e/ou de formação de professores servem ainda como cenário dessas práticas; assim como questões relacionadas às representações sociais, que se misturam para fortalecer a compreensão das diferentes práticas que são tratadas a seguir.

O primeiro texto, intitulado “Evaluación Educativa: una analítica en perspectiva crítica”, de Tomás Sánchez Amaya, da Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Bogotá/Colômbia, toma como ponto de partida um exercício acadêmico reflexivo sobre a avaliação para compreender a prática avaliativa no âmbito das dimensões ética, política, pedagógica, formativa e relacional. Tais dimensões, segundo o autor, tornam-se emergentes para se repensar as perspectivas pedagógicas e educativas críticas em contraposição a modelos pragmatistas, utilitaristas no âmbito de uma lógica mercantilista. Fundamentado em uma análise documental, Sánchez Amaya recorre a alguns postulados da pedagogia crítica, da filosofia prática (ética) e da experiência de ensino e de pesquisa, com o intuito de ressignificar a *prática avaliativa* como ferramenta valiosa de aprendizagem, formação e reconhecimento dos outros como sujeitos de avaliação.

Já, o artigo “A Didática na Prática Docente e na Formação de Professores: limites e possibilidades de aproximação”, de Silvana Soares de Araujo Mesquita (PUC/RJ e CIERS-ed/FCC), Leonardo Santos Silva e Simone Henriques Gonçalves Lima, da PUC/RJ, discute qual é o “lugar” da didática na atuação e na formação de professores. O texto tem como objetivo identificar as concepções de didática que existem na prática docente e construir categorias analíticas referentes ao conhecimento profissional. Como procedimento metodológico, os autores aplicaram um questionário constituído por questões abertas e fechadas, estruturado em quatro eixos: perfil de atuação docente, trajetória formativa, lacunas e contribuições apontadas na formação inicial, e concepções sobre didática e prática docente. Os resultados apresentados indicam a atuação de professores nas diferentes redes de ensino e suas reflexões sobre formação, didática e profissão docente.

A seguir, o texto “Representaciones de la Sociedad y Prácticas Ciudadanas en las Producciones Audiovisuales Estudiantiles”, de Daniela Bruno, Virgínia Saez e Pablo Pellegrino, da Universidad de Buenos Aires (UBA) e do CONICET, objetiva analisar as representações da sociedade por estudantes de Buenos Aires, considerando, em especial, suas formas de participação por meio de suas produções audiovisuais. Como resultados, os autores apontam que, ao analisarem essas produções estudantis, no período de 2016-2023, as mesmas tomaram diferentes sentidos, nos momentos antes da pandemia, durante este período e na pós-pandemia, desvelando inquietações a respeito das questões sociais e do pertencimento ao contexto vivenciado. Nesta perspectiva, indicam, dentre outros aspectos, que se trata de um processo complexo, que evidenciou a diversidade de emoções e sentimentos. E concluem que a escola é um lugar-chave para se trabalhar não só os discursos midiáticos, explorar as linguagens das tecnologias, mas também considerar as posições individuais e coletivas, e, sobretudo, formar práticas cidadãs mais plenas.

Ainda, no eixo das práticas, podemos contar com o artigo “Repertórios Curriculares: notas sobre modulações e improvisações”, de Maristela de Oliveira Mosca, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O texto trata dos processos de construção dos repertórios curriculares, a partir das práticas pedagógico-artísticas de um grupo de docentes da escola de educação básica, tendo como finalidade problematizar seus discursos sobre o ofício que exercem. Por meio de processos cartográficos e de narrativas de professoras em formação e de suas experiências polifônicas, a autora mostra-nos que foi possível refletir sobre os processos criativos, problematizar os caminhos das artes na escola, criando significados para enxergar e ouvir, acreditar e creditar em uma educação que module, improvise e abra horizontes para múltiplas oportunidades nos processos de aprender e ensinar.

A seguir, temos o texto “Los merenderos como espacios no formales de la educación: un análisis del acompañamiento pedagógico de los estudiantes de los Institutos de Formación Docente en las zonas periféricas de Misiones-Argentina”, de Maria Esther Medina (ISFD), Agustín Villarreal (UNaM/CONICET) e Luis H. Oviedo (CGE/Provincia de Misiones). Os autores propõem discutir os refeitórios populares como espaços não formais de educação, tecendo uma análise a respeito do acompanhamento pedagógico dos alunos dos Institutos Superiores de Formação de Professores (ISFD) das zonas periféricas de Misiones-Argentina. Buscam, também, interpretar as experiências educativas de professores/as e alunos/as em formação, com o objetivo de compreender como as construíram e se as mesmas contribuíram com a formação inicial. A partir de entrevistas abertas ou em profundidade, os resultados mostram que as ações realizadas contribuíram com o desenvolvimento de capacidades para gestar o ensino em cenários complexos e para a extensão de práticas curriculares. O que fomentou a

participação socio-comunitária, ao democratizar o conhecimento, promover processos de inclusão social e ampliar as experiências educativas e de formação docente.

O último texto que compõe o eixo das práticas, “O Currículo Nacional no Ensino Secundário em Moçambique: suas implicações nas práticas pedagógicas”, de Aristides Silvestre Culimua, do Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA)/Moçambique, tem, como objetivo, analisar as implicações do modelo curricular adotado no Ensino Secundário (ES) relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em salas de aula. A partir de procedimentos bibliográficos e documentais e de entrevistas realizadas para a tese, defendida em 2022, o autor coloca, em discussão, a estrutura da educação moçambicana, o perfil acadêmico-profissional e os modelos de formação de professores para o Ensino Secundário (ES); assim como os planos de ensino (concepção, implementação e implicações para as práticas docentes). Os resultados apontam para o caráter de padronização do atual modelo de planos de ensino, que acaba colocando as práticas pedagógicas na contramão da profissionalização.

Os textos a serem comentados, a seguir, dizem respeito, mais especificamente, ao *eixo das representações*, pois discutem a Teoria das Representações Sociais frente a outras teorias; ou mesmo, analisam, por exemplo, as representações sociais de alunos da educação básica e a relação com a escola e/ou com os professores, em especial, os de ensino médio. Além disso, há dois artigos que tratam, mais especificamente, das narrativas (auto)biográficas pictográficas e de imagens que as representações sociais revelam.

O primeiro deles, de Angela Maria Baltieri Souza e Clarilza Prado de Sousa, da PUC/SP e do CIERS-ed/FCC, intitula-se “Possibilidades de Inter-Relacionamento: Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e a Teoria das Representações Sociais”. As autoras buscam apresentar possibilidades de inter-relacionamento entre estudos que se fundamentam no interacionismo sociodiscursivo e aqueles que são realizados a partir de fundamentos de teorias psicossociais, como a Teoria das Representações Sociais. Concluem que, embora essas teorias pareçam distintas, as mesmas oferecem contribuições complementares e interdisciplinares para a compreensão da interação social como produto da prática social e da comunicação.

O texto, a seguir, de Elda Silva do Nascimento Melo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN e CIERS-ed/FCC), tem como título “Sistema de Espiral Representacional – ferramenta metodológica de análise: articulando a tríade Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e a Técnica de Associação Livre de Palavras”. O objetivo é apresentar o processo de concepção e desenvolvimento do Sistema de Espiral Representacional (SER), que surge como contribuição metodológica aos estudos da TRS, em especial, no que se refere à investigação dos aspectos estruturais das representações de seu conteúdo simbólico, cognitivo e afetivo. A au-

tora ressalta que, por meio de estudos e orientações, pautados na tríade - Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e Técnica de Associação Livre de Palavras -, é possível concluir que o SER contribui para o entendimento da formação didática e da construção, da organização, da dinâmica e do conteúdo cognitivo e afetivo das representações sociais.

O próximo artigo, escrito por Natanael Reis Bomfim (UNEB e CIERS-ed/FCC), Sílvia Letícia C. Pereira Correia (UNEB) e Rejane Dias da Silva (UFPE), denomina-se “Representações Sociais da Escola e do Bairro junto aos Alunos da Educação Básica: currículos no cotidiano escolar e suas implicações no *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas”. Os autores apresentam dois estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa, da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal de Pernambuco, com a intenção de articular as representações sociais da escola e do bairro junto aos alunos da educação básica no sentido de contribuir com este *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas. Após aplicarem questionário com a TALP e mapas afetivos, os resultados indicam que foi possível apreender as representações sociocognitivas e afetivas dos estudantes sobre a escola, de modo a compreender *o que* e *como* eles pensam e agem em relação às suas práticas.

A seguir, o texto “La Escuela para los Jóvenes Escolares de Educación Media: una mirada desde las representaciones sociales”, de Luisa Carlota Santana Gaitan e Edilberto Hernández Cano, da Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, tem como foco uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio em quatorze instituições públicas de Bogotá. Os autores anunciam que foi utilizada a técnica de associação de palavras e redes semânticas naturais, no sentido de compreender as representações sociais que os estudantes constroem sobre suas escolas e como estas afetam suas vivências, experiências educativas e suas relações. Os resultados apontam que, para esses estudantes, a escola é um espaço de reconhecimento pessoal e social, em que a figura do docente tem um papel central no processo de construção de sua identidade e em suas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, a escola também se apresenta como um espaço normativo, no qual se impõem normas, regras e valores, que regulam o comportamento e suas relações. Além disso, os autores concluem que a escola é uma instituição socializadora, que assume uma visão funcionalista, pois estabelece uma formação integral cuja finalidade é a de integrar os sujeitos à sociedade.

O próximo texto “Representações Sociais da Ciência: Estudo com Professores de Ensino Médio”, de Edna Maria Q. de Oliveira Chamon (UNITAU e CIERS-ed/FCC) e Claudia Maria de Oliveira Sordillo (UNITAU), discute a representação social da ciência por professores do Ensino Médio da grande área de Ciências da Natureza e suas

Tecnologias de uma instituição de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A intenção é compreender como esses docentes veem, entendem e valorizam a ciência. A pesquisa contou com 33 professores participantes, que responderam ao Teste de Alfabetização Científica Básica – Simplificado (TACB-S), e 31, que participaram de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para uma construção da representação social da ciência organizada em torno de uma tensão entre seus elementos internos e externos, emergindo dois aspectos do discurso dos professores: o primeiro, ligado ao fator interno, relaciona-se à desconexão entre a ciência apresentada pela escola e o cotidiano dos alunos; o segundo, relacionado ao fator externo, baseia-se na oposição entre senso comum e ciência. Neste sentido, as autoras concluem que se trata de uma noção simplificadora das relações entre as diversas formas de conhecimento, e que desconhece a própria história da evolução da ciência.

Na sequência, Margaréte May Berkenbrock Rosito (UNICID e CIERS-ed/FCC), Maria Thais Fernandese Alexandre Ferreira da Silva (UNICID), no texto “Representações Sociais e Estética na Metodologia de Pesquisa “Colcha de Retalhos”: o lugar das narrativas (auto) biográficas pictográficas no paradigma singular-plural”, indicam, como objetivo, compreender o sentido de estética da metodologia de pesquisa e formação “Colcha de Retalhos” por meio de narrativas (auto)biográficas produzidas em suas dimensões escrita, oral e pictográfica. O texto, em questão, é resultado de pesquisa de duas dissertações de Mestrado, finalizadas em 2021 e 2024, que se utilizam da metodologia da “Colcha de Retalhos”, para colocar em foco as narrativas autobiográficas pictográficas ancoradas na religião e na família. Os resultados mostram que tais experiências estéticas tornam-se relevantes para a conscientização dos participantes, pois possibilitam a eles reconhecer aspectos essenciais da vida, além de fomentar o desenvolvimento da autonomia e da emancipação.

Encerrando este *eixo das representações*, temos o artigo proposto por Sandra Lúcia Ferreira (UNICID e CIERS-ed/FCC), Anamérica Prado Marcondes (PUC/SP e CIERS-ed/FCC) e Luiz Dalmacir da Silveira (UNICID), com o título “As imagens que as Representações Sociais revelam: uma análise integrativa da produção acadêmica e literatura especializada”. Os autores apresentam como objetivo explorar estudos acadêmicos na área da Educação que investigam temas convergentes entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria das Imagens. Nesta perspectiva propõem alcançar dois propósitos: realizar um levantamento da produção científica disponível; e (re) construir redes de pensamentos e conceitos, integrando e articulando conhecimentos provenientes de fontes diversas. Por meio de uma revisão integrativa da seleção de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2019 a 2023, os resultados indicam que há lacunas e equívocos configurados em padrões e tendências relativos às teorias in-

vestigadas, em especial, ao tratar do conceito de imagem em estudos desenvolvidos na área da Educação. Entretanto, os autores constataam a importância da utilização de imagens em pesquisas como recurso metodológico e consideram que as discussões em torno dessa temática trazem contribuições para os estudos em Representações Sociais.

No último eixo, que diz respeito à identidade profissional, há mais quatro textos que tratam das identidades de professores, do coordenador pedagógico, das *identidades profissionais* no Brasil e Moçambique e de revisões sistemáticas sobre a identidade docente em periódicos brasileiros, delineando avanços e limites.

Nesta direção, o artigo de Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC/SP e CIERS-ed/FCC, e Vera Lucia Trevisan de Souza, da PUC-CAMP, intitulado “Identidades de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à formação”, apresenta, como objetivo, problematizar a identidade docente para a escola do século XXI no sentido de contribuir para o avanço das práticas e políticas voltadas ao ensino e à formação docente. O texto evidencia uma diversidade de demandas e desafios a serem enfrentados pelos professores na busca de um ensino de melhor qualidade, em especial, no que diz respeito às finalidades educativas, à formação docente e aos temas de destaque em torno da desigualdade social, da dificuldade de aprendizagem e das manifestações emocionais. Por fim, as autoras concluem que permanecem mais desafios do que respostas ou soluções às questões atuais de como se trata a formação, enquanto meio fundamental para se investir na constituição identitária docente.

Já, o texto “Examinando a identidade profissional: um estudo exploratório das imagens e representações sociais sobre o coordenador pedagógico”, de Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel (PUC/PR), Ariane Franco Lopes da Silva (CEDF/UCP/Porto e CIERS-ed/FCC) e Sabrina Plá Sandini (PUC/PR e UNICENTRO), tem como objetivos ampliar a compreensão de como a identidade profissional se desenvolve e obter informações sobre expectativas em relação à prática profissional. Com base na TRS, foram analisadas imagens veiculadas em reportagens digitais sobre o coordenador pedagógico nas revistas Nova Escola e Educação; e dados provenientes de um questionário online a 43 coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os resultados apontam que algumas características e atribuições do coordenador pedagógico são consensuais e bem definidas; mas também identificam discrepâncias entre a imagem que o coordenador tem de si e a imagem que ele acredita que o outro tem sobre ele. As autoras concluem que o contexto de trabalho influencia a visão que se tem de uma profissão, e enfatizam a importância de se explorar o impacto das condições de trabalho no processo de constituição identitária dos professores.

O artigo, “Identidades Profissionais no Brasil e em Moçambique: Diálogos entre Representações Sociais, *Habitus* e Diferença Cultural”, de Hermínio Ernesto Nhantumbo, da Escola Superior de Jornalismo e da Universidade de São Tomás de Moçambique, tem como objetivo analisar de que forma as abordagens teóricas de Moscovici, Bourdieu e Bhabha contribuem para que se possa refletir sobre as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique. Nesta direção, o autor tece reflexões sobre os conceitos de *representações sociais*, *habitus* e *diferença cultural*, apresentando algumas aproximações e distanciamentos entre eles. As reflexões desenvolvidas neste texto possibilitam compreender a posição diferente de cada um dos autores, ao defenderem questões em torno da constituição identitária e da produção de sujeitos traduzidos e enunciados em uma constante diferença cultural. O autor, em suas conclusões, reitera que tanto no Brasil, como em Moçambique, as políticas educacionais/curriculares, em pauta, têm a pretensão de homogeneizar os sujeitos para facilitar o seu controle.

O último artigo, “Revisões Sistemáticas Sobre Identidade Docente em Periódicos Brasileiros: Avanços e Limites”, de André Augusto Diniz Lira (UFCEG e CIERS-ed/FCC), Lúcia Villas Bôas (FCC e UNICID) e Dorivaldo Alves Salustiano (UFCEG), analisa um conjunto de revisões sistemáticas sobre identidade docente publicado nos periódicos brasileiros a partir de 2000. Os autores fizeram um levantamento no Portal de Periódicos Capes, na Plataforma Educ@ da FCC e na SciELO Brasil, bem como no acervo pessoal dos pesquisadores, discutindo aspectos teórico-metodológicos referentes a doze estudos. Trata-se, assim, de uma pesquisa bibliográfica, que abordou a temática da identidade docente, de forma mais geral, e, mais especificamente, na Matemática, Educação Física, Medicina e Ciências/Biologia. Os resultados obtidos levam a algumas conclusões: a) a pesquisa sobre identidade docente tem se mostrado cada vez mais relevante, à medida que se reconhece a importância do papel do professor na educação e no desenvolvimento dos alunos; b) há necessidade de ampliação e diversificação dos estudos nessa área, especialmente, em determinados campos ou em contextos disciplinares ou, até mesmo, em relação a outros aspectos referentes à formação docente, ao desenvolvimento profissional, às práticas pedagógicas e às influências socioculturais; e c) é preciso investir em pesquisas comparativas entre o Brasil e países que compartilhem semelhanças históricas, culturais e educacionais. Segundo os autores, esses aspectos podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes de formação e valorização dos docentes em diferentes contextos. Por fim, consideram que os pesquisadores precisam superar uma série de desafios para que se alcance uma produção de conhecimento mais sólida, relevante e acessível diante da temática da identidade docente.

Por último, desenvolvemos “Um novo Diálogo com Jorge Correia Jesuíno”, dando continuidade à entrevista anterior<sup>1</sup>, apresentando reflexões sobre políticas, práticas,

representações e identidades profissionais, e problematizando questões a respeito de aspectos sociopolíticos e culturais, que acabam afetando os modos de ser, sentir e agir, em especial, nestes nossos tempos de incertezas, imprevisibilidades e exclusões. Esse novo diálogo com o Prof. Dr. Jorge Correia Jesuíno<sup>2</sup> nos fez circunscrever e explicitar um horizonte comum de reflexões sobre os espaços e os tempos atuais e as estratégias de ação e de superação no enfrentamento de nossos desafios. Sem dúvida, foram momentos muito significativos, capazes, como afirmaria Moscovici (2012, p. 448), “[...] de esclarecer o passado e dar-lhe sentido”. Ou, como diria Bourdieu (1994, p. 7), de fazer compreender que “a crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social”.

Neste horizonte comum de reflexões sobre os espaços e tempos vivenciados, principalmente, em nossos grupos de pesquisa associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-ed/FCC, prestamos, neste momento, homenagem àquelas/es Professoras/es e Amigas/os<sup>3</sup>, que estão ausentes, mas contribuíram (e estão ainda contribuindo), de modo muito significativo, para que pudéssemos refletir mais e melhor sobre nossas experiências na área das representações sociais, da educação, da formação docente e da própria vida. Reconhecemos que essas/es professoras/es tiveram (e têm) um grande valor para o nosso campo de estudos e pesquisas. Esses profissionais foram e ainda são parceiros de ideias e reflexões; pois, continuam vivos em nossos pensamentos e lembranças, assim como em nossas experiências. Aqui vão nossos agradecimentos especiais!

Cabe ainda destacar que este Dossiê é, assim, um produto dos diálogos e debates enfrentados na área da educação e atravessados por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, que buscam refletir sobre as políticas, as práticas, as representações e identidades profissionais em diferentes tempos e espaços.

Diante dessas considerações e, em nome da Comissão Organizadora<sup>4</sup>, parablenizo a cada um dos autores envolvidos nesta nossa proposta. Agradeço, em especial, aos membros do CIERS-ed/FCC<sup>5</sup> pelo compromisso, desde o início, de estar participando deste Dossiê, e pelo apoio às atividades solicitadas. E agradeço, também, aos demais autores, que trouxeram suas experiências de pesquisa, vivenciadas em seus diferentes países e/ou contextos (Argentina, Brasil, Colômbia, Moçambique e Portugal).

Desejo, ainda, que as ideias e experiências, aqui anunciadas, possam ser compartilhadas, abrindo um horizonte de sentidos/significados aos nossos estudos e pesquisas.

*Uma boa leitura!  
Novembro de 2024.*

## Referências

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Formação de Professores e a (re) constituição da identidade profissional. **Interações**, Santarém, n. 40, p. 5-27, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10682>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista Educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3636>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- ABDALLA, M. F. B. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, M. F. B. (org.). **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020a, p. 27-57.
- ABDALLA, M. F. B. Um estudo sobre as práticas pedagógicas: orientações e decisões em sala de aula. **Devir Educação**, v. 4, p. 7-25, 2020b. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/155>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ABDALLA, M. F. B. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972.048, 2021a. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15972>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- ABDALLA, M. F. B. Representações sociais sobre as pedagogias de inclusão: novas formas de ensinar e aprender. In: AMARO, I. SANGENIS, L. F. (org.). **Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia**. Petrópolis: ANPEd, 2021b, p. 2015-228.
- ABDALLA, M. F. B. A Didática e os saberes necessários para a formação de professores em tempos neoliberais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, Edição Especial, p.11-30, Edição Especial, julho de 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74672/49845>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em: 10 set. 2021.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratodaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BLIN, J.-F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.
- BOURDIEU, P. **Lições da Aula**: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria de ação. Tradução: Mariza Corrêa. 2. ed. Campinas: Papius, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-202, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-2784123, dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-4422, dezembro de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 de abril de 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2020, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 20 de outubro de 2020b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4/2024, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 26-293, junho de 2024.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Políticas de Formação do Magistério**: Anfope em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREITAS, H.C.L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1711/1328>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LINO, L. A. L. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. In: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Org.). **Planos de Educação, Democracia e Formação**: desafios em crise. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-37.

MOSCA, M. O. Currículo como jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma jam session inclusiva e interdisciplinar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56873>. Acesso em: 10 jun. 2022.

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

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NHANTUMBO, H. E. Matar a tribo para fazer nascer a nação: a (in)viabilização da diferença na formação de professores moçambicanos. **Formação em Movimento**, v.2, i2, n. 4, p. 597-619, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/search/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores. **RPGE**-Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SENA JÚNIOR, C. Z. de; MIGUEL, L. F.; FILGUEIRAS, L. O terceiro governo de Lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 36, p. 1-10, e023024, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/crh/a/SbtzYkB8xtPDcmSgnLC9LgN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

## ‘Notas de fim’

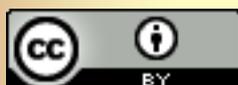
1 A entrevista anterior – *Dialogue with Jorge Correia Jesuino* (Abdalla, 2022) - foi publicada pela Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 58, p. 1-23, 2022. Esta Revista é do PPGE/UNESA, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10807/47968316>.

2 Só nos resta agradecer, mais uma vez, ao Prof. Dr. Jorge Correia Jesuino, por estar sempre presente nestes nossos espaços, provocando momentos de inquietações e esperanças por tempos melhores.

3 Dentre os/as Professoras/es e Amigas/os, que nos deixaram e que pertenciam ao CIERS-ed/FCC, mencionamos as nossas queridas Profa. Dra. Marli André e Profa. Dra. Maria Laura Franco, cujos ensinamentos foram e continuam a ser extremamente significativos para todos nós. E citamos também os nossos estimados parceiros de trabalho, que nos ajudaram a pensar, mais profundamente, nas relações entre as teorias bourdieusiana e moscoviana: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho e Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos. Com eles, compartilhamos ideias e inquietações, mas também espaços e tempos de esperanças. A todos, nossa imensa gratidão!

4 Aproveito, aqui, para agradecer aos Profs. Drs. Augustín Villarreal, Hermínio Ernesto Nhantumbo e Maristela de Oliveira Mosca, que fazem parte da Comissão Organizadora deste Dossiê, pela parceria e, especialmente, pelas preciosas contribuições para a sua respectiva realização.

5 Atualmente, o CIERS-ed/FCC tem convênio com 10 instituições estrangeiras, 24 universidades brasileiras, e 47 pesquisadores associados. Estão, na supervisão geral do CIERS-ed, as seguintes pesquisadoras: Profa. Dra. Adelina Novaes (FCC e UNICID), Coordenadora atual, que muito nos estimulou para realizarmos este Dossiê, a Profa. Dra. Denise Jodelet (École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS), a Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (FCC e PUC/SP) e a Profa. Dra. Lucia Villas Bôas (FCC e UNICID). Agradecemos, a cada uma, pelo apoio e oportunidades que oferecem para continuarmos com nossos estudos e pesquisas; e, também, agradecemos, mais uma vez, aos membros do CIERS-ed/FCC, que contribuíram com a divulgação de seus estudos e/ou pesquisas. Gratidão a todos! Para maiores esclarecimentos sobre o CIERS-ed/FCC, segue o link: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed/quem-somos-ciers/>.



## Reforma do Ensino Médio e a Formação de Professores: novo cenário, velhos problemas

*Secondary Education Reform and Teacher Formation:  
new scenario, old problems*

*Reforma de la escuela secundaria y formación docente:  
nuevo escenario, viejos problemas*

José Luis de Oliveira<sup>1</sup>  
Romilda Teodora Ens<sup>2</sup>  
Sueli Pereira Donato<sup>3</sup>

**Resumo:** Os debates que compõem este artigo focalizam a reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação de professores para o Novo Ensino Médio (NEM), e visam colaborar com a ampliação das discussões referentes aos pro-

1. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação (2015). Atua como professor do curso de Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter. Vinculado ao grupo de Estudos e Pesquisa: Trabalho Educação e Sociedade, Linha de pesquisa: Trabalho, Formação e Sociabilidade - GETFS, do Centro Universitário Internacional Uninter. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-6684>. E-mail: [joseluisctba@yahoo.com.br](mailto:joseluisctba@yahoo.com.br).

2. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Ciência da Educação 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), na linha História e Políticas da Educação. Líder do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS). Pesquisadora Associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade - Educação (CIERS-ed/FCC) e à Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas. Membro do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - NEARS/PUC-SP. Integrante da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)*. Foi pesquisadora Produtividade pela Fundação Araucária - Paraná (2019-2021). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. (2022-2025). Pesquisadora da chamada 40/2022 Linha 3B - Projetos em rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, como o título: Educação e Projeto de Vida, projeto: 420761/2022-5. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-1014>. E-mail: [romilda.ens@gmail.com](mailto:romilda.ens@gmail.com).

3. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora Adjunta e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Líder do Grupo de Pesquisa (CPNq/Tuiuti) "Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais". Pesquisadora Associada ao CIERS-ed/FCC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-5900>. E-mail: [sueli.donato@gmail.com](mailto:sueli.donato@gmail.com).

blemas que envolvem a formação de professores para esta modalidade de ensino no Brasil, por sua vez, alinhada à BNCC da Educação Básica, que resguarda a concepção economicista, tecnocrática e pragmática da educação, na defesa da formação coadjuvante com a perspectiva humana e crítico-emancipatória, a exemplo da escassez de professores, inadequação e insuficiência de políticas e os programas de formação inicial. Nessa pesquisa, tomamos alguns fundamentos das Representações Sociais para interpretar e compreender as políticas de formação de professores, com a opção pela hermenêutica, a abordagem qualitativa, exploratória e documental, com procedimentos bibliográficos e análise documental que evidenciaram a subordinação da formação de professores à BNCC-Educação Básica, ao mesmo tempo que reclama profundas reflexões sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Formação de Professores. Representações Sociais.

**Abstract:** The debates that make up this article focus on the reform of Secondary Education and its impacts on the training of teachers for the New Secondary Education (NEM), and aim to collaborate with the expansion of discussions regarding the problems involving the formation of teachers for this type of teaching. In Brazil, in turn, aligned with the BNCC of Basic Education, which protects the economic, technocratic and pragmatic conception of education, in defense of supporting training with a human and critical-emancipatory perspective, such as the shortage of teachers, inadequacy and insufficiency policies and initial training programs. In this research, we took some foundations from Social Representations to interpret and understand teacher training policies, with the option for hermeneutics, a qualitative, exploratory and documentary approach, with bibliographic procedures and documentary analysis that highlighted the subordination of teacher formation to the BNCC - Basic Education, at the same time that it demands deep reflections on how we have thought about and proposed formation for teachers in our country.

**Keywords:** Educational Policies. Secondary Education Reform. Teacher Formation. Representations.

**Resumen:** Los debates que componen este artículo se centran en la reforma de la Educación Secundaria y sus impactos en la formación docente para la Nueva Educación Secundaria (NEM), y pretenden colaborar con la ampliación de las discusiones sobre los problemas que involucra la formación docente para esta modalidad de educación. La enseñanza en Brasil, a su vez, se alineó con el BNCC de Educación Básica, que salvaguarda la concepción economicista, tecnocrática y pragmática de la educación, en defensa de apoyar la formación con una perspectiva humana y crítico-emancipadora, como la escasez de docentes, la insuficiencia y Políticas y programas de formación inicial insuficientes. En esta investigación, tomamos algunos fundamentos de las Representaciones Sociales para interpretar y comprender las políticas de formación docente, con la opción por la hermenéutica, un enfoque cualitativo, exploratorio y documental, con procedimientos bibliográficos y análisis documental que resaltaron la subordinación de la formación docente al BNCC - Educación Básica, a la vez que exige reflexiones profundas sobre cómo hemos pensado y propuesto la formación docente en nuestro país.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Reforma de la Educación Secundaria. Formación de profesores. Representaciones Sociales.

## Introdução

Nosso objetivo com esse artigo é contribuir, de modo crítico, para o adensamento da discussão a respeito dos pressupostos, implicações e dos desdobramentos da atual Reforma do Ensino Médio brasileiro pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a formação de professores para essa etapa educacional, com o apoio de alguns fundamentos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961, 2012), tendo em vista que a

A transversalidade da noção de Representação Social (RS), que emerge de uma perspectiva interdisciplinar, viabiliza acender ao universo simbólico partilhado por indivíduos em seus grupos e, entre outros, compreender as políticas docentes, uma vez que a Teoria das Representações Sociais (TRS), como fonte para a análise de processos psi-

cossociais, possibilita perceber as principais tendências que orientam a vida social<sup>1</sup> (Ens, 2021, p. 314. Tradução nossa).

A autora esclarece que “[...] seu escopo tangencia novas possibilidades de aprender”<sup>2</sup> (p. 314), pois, segundo Moscovici (2003, p. 173), isto é “[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham”.

Além disso, Jodelet (2001, p. 11) esclarece que as representações sociais “[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, aos estudarmos aspectos “[...] informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.” (p. 21), em uma articulação com um debate mais geral em torno da questão do processo de redefinição das esferas social, política e pessoal, no qual há uma clara reestruturação do capitalismo global, e o que estas mudanças significam para a educação. Por tratar-se de um movimento das organizações multilaterais que se denomina “estratégia de conquista neoliberal”, que não se limita ao campo da educação, estas organizações veem a educação como ambiente propício para criar, recriar e divulgar à visão social e política liberal.

Depreendemos que as carências econômicas dos países tomadores de empréstimos financeiros junto a organizações credoras sob as exigências do cumprimento de condicionalidades são tomados como terreno fértil para a prática de políticas de cunho neoliberal. Desse modo, defendemos que não há mais espaço político-institucional para a elaboração autônoma de políticas educacionais ou sociais em geral, ou seja, é impossível falarmos hoje em políticas educacionais sem que o façamos relacionando-as com as influências e interferências das organizações supranacionais nas políticas locais, ao que recorremos à Moscovici (2003, p. 376) para salientar que processos de influência “[...] operam, em grande parte através da comunicação persuasiva”, na utilização da ciência e da ideologia.

Ao considerarmos a simultaneidade com que acontecem entre organizações credoras e tomadoras de empréstimos, bem como a homogeneidade discursiva que as envolve, fica claro que estamos assistindo à naturalização e universalização das propostas e sentidos das reformas educacionais ocorridas nos países tidos como modelos educacionais pelos organismos internacionais como tendência para todo o mundo. No caso brasileiro, a interferência das organizações supranacionais na definição da política educacional que já remontava ao período do nacional-desenvolvimentismo se intensificou a partir da década de 1990.

A redefinição do papel do Estado brasileiro a partir da década de 1990 conferiu às políticas sociais do país uma espécie de hibridismo caracterizado pela introdução de novos elementos (parcerias público-privado, o voluntariado, a gestão por resultados,

terceirização, privatização etc.) os quais interferem diretamente nas reformas educacionais em curso. Trata-se de um cruzamento de processos políticos e econômicos que, segundo Ball (2014, p. 147), tornam-se “[...] cada vez mais complexos e opacos, obscuros, entrelaçados ou híbridos”. Conforme o pesquisador, nessa nova paisagem neoliberal de empreendimentos, “[...] pessoas, dinheiro e ideias movem-se por meio das redes e dessas organizações e pelas fronteiras pelas quais elas se estendem” (p. 147). Dessa forma, em razão do deslocamento desses novos atores entre o Estado, terceiro setor e demais instituições da sociedade civil, torna-se difícil, por vezes, definir “[...] onde o social termina e o empreendimento começa e o que sem fins lucrativos significa é, às vezes, difícil de discernir nos âmbitos organizacionais e individuais” (Ball, 2014, p. 148).

É nesse sentido que diversas mudanças educacionais vêm sendo colocadas em prática no Brasil, a exemplo da atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.445/2017), então sinalizadas há anos. Cuidadosamente planejadas, tais iniciativas reformistas foram operadas capilarmente envolvendo inúmeras instituições empresariais, organismos multilaterais e intelectuais a estes vinculados, os quais operaram como arquitetos de propostas que buscavam disseminar um novo projeto educativo, agora mais adequado às pedagogias das competências. Nesse viés, advertimos, com base em Ens (2021, p. 319), que:

[...] a enunciação das políticas públicas é prescritiva, ao definir como as organizações e a sociedade deverão se estruturar, mesmo que não traduzam necessariamente as representações dos sujeitos/grupos às quais se destinam, na medida em que, na maioria das vezes, são influenciadas por organizações internacionais e não pelo apontado por avaliações criteriosas, críticas e situadas da proposição e efetivação de políticas, programas e ações, ou por pesquisas<sup>3</sup> (Tradução nossa).

As alterações provocadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a exemplo da flexibilização do currículo via itinerários formativos, definem-se pela lógica do mercado e reafirmam a diferenciação escolar e o dualismo historicamente presente nessa etapa educacional (Brasil, 1996, 2017).

Também repercutem na admissão de profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis como professores para o itinerário da formação técnica e profissional com base no critério do notório saber (Brasil, 2017). No contexto dessa legislação, entendemos que tal alteração representa uma permissão para que as instituições educacionais possam contratar profissionais por valores inferiores, para trabalharem como professores, sem a necessidade de realizar concursos públicos. Portanto, propostas como esta em muito contribuem para camuflar as verdadeiras deficiências históricas do Ensino Médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docente,

as quais deveriam estar superadas, ou pelo menos equacionadas, para que as propostas feitas não acabem empobrecendo ainda mais o contexto educacional do Brasil.

Nesse cenário, também abordamos a formação de professores para o Ensino Médio. Procuramos destacar os desafios e tensões que envolvem tal discussão, sempre carregada de controvérsias em virtude das disputas políticas e ideológicas em torno dela. Problematizamos a proposta formativa da BNCC (Brasil, 2017, 2018) ao questionar os limites dessa proposta e refletir acerca dos avanços e retrocessos na formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Para alcançar o objetivo proposto para esse estudo, valemo-nos da convergência entre o método hermenêutico com a Teoria das Representações Sociais (TRS), entendendo que tal diálogo amplia as possibilidades de compreensão das repercussões da reforma do Ensino Médio e das práticas sociais que lhe deram origem. A tarefa do método hermenêutico, enquanto filosofia prática, conforme sustentado por Ribas (2017), reside em “[...] interpretar a realidade, com ênfase na importância da linguagem para se chegar ao nível da compreensão”. Já a TRS traz como vantagem o fato de que ela “[...] se nutre de abordagens diversas e complementares: estruturais, por certo, mas igualmente etnológicas e antropológicas, sociológicas e históricas” (Abric, 1996, p. 10).

Além dessa introdução, o texto contém outras duas partes. De início, discutimos as influências e interferências externas que chegam às políticas educacionais locais quase sempre como complementariedade aos ajustes econômicos estabelecidos pelos organismos internacionais. Na sequência, tratamos dos avanços e retrocessos na formação de professores decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio e das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

## **Reforma e interferências externas no redesenho do Ensino Médio brasileiro**

No Brasil, a década de 1980 já evidenciava o esgotamento de seu modelo de substituição de importações advindos do nacional-desenvolvimentismo e o país transitava para um novo paradigma de produção, integrado e flexível, amparado nos marcos da acumulação flexível (Harvey, 2009), e que veio a se tornar hegemônico a partir da última década do século XX.

Essa nova configuração organizacional-produtiva trouxe em seu bojo um conjunto de inovações tecnológicas e organizacionais caracterizadas pelo emprego de formas mais racionalizadas da organização do trabalho e da produção. Nessa acepção, para se inserir e se manter no mercado de trabalho, exigem-se mudanças na

formação técnica e ético-política, visando um novo perfil de trabalhador, dotado de uma série de competências e habilidades indispensáveis para a realização de tarefas cada vez mais complexas.

Esse contexto passou a demandar do trabalhador brasileiro o aumento do patamar mínimo de escolarização, o que fez com que a educação se tornasse pauta obrigatória nas discussões governamentais em meio ao movimento do empresariado e de diferentes frações da classe trabalhadora, que passaram a exigir do Estado a reestruturação do sistema educacional do país. Dessa forma, a década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças econômicas, culturais e geopolíticas que alteraram radicalmente o cenário social e político brasileiro, tendo desdobramentos concretos no campo educacional.

A opção neoliberal adotada pelo Brasil para reverter sua crise econômica e política foi embasada, dentre outras medidas, na abertura comercial, privatizações, desregulamentação financeira, redefinição do papel e das funções do Estado e configuração de um Estado mínimo. A aposta nessa estratégia político-econômica ampliou o grau de dependência do país aos imperativos do capitalismo global e colaborou diretamente com o agravamento da pobreza, do desemprego, do redesenho político com a secundarização das políticas sociais e desigualdades econômicas e sociais que alcançaram os mais altos índices de décadas.

Em cenários como esse, é comum que a educação pública acabe sendo culpada, se não por completo, pela crise econômica e política que não gerou, enquanto os verdadeiros responsáveis parecem escapar ilesos. Foi o que aconteceu em nosso caso, na urgente e necessária apresentação de propostas para o enfrentamento do quadro de crise do país, quando surgiu o convencimento de que os problemas enfrentados pelo Brasil estavam diretamente relacionados à extensão e à qualidade de sua educação, a qual precisava ser redesenhada. Sobre essa questão, ao analisar as reformas educacionais, Enguita (1995, p. 102-103) ressalta que “Na realidade a educação carrega hoje um fardo muito pesado”. Destaca o autor que:

*Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está se afirmando que se o país não vai melhorar é por culpa do seu sistema educacional. (Enguita, 1995, p. 102-103).*

A necessidade de inovação do sistema de produção nacional e a melhoria da qualificação da força de trabalho abriram caminhos para uma série de propostas de reformas e políticas educacionais iniciadas na década de 1990, quase sempre concentradas em questões relativas à reorganização do currículo, avaliações institucionais comparadas, gestão e formação docente. Em uma bem orquestrada combinação

de privatização e aderência aos interesses do mercado, tais reformas, sempre tidas como receitas de sucesso, foram desencadeadas num amplo movimento crítico aos modelos educativos vigentes até então, vistos como inadequados frente às mudanças e incertezas daquele momento.

Quanto aos profissionais que trabalhavam com a educação, em especial os docentes, estes precisariam se tornar mais eficientes e eficazes, ou seja, alcançar seu desempenho máximo. Dessa forma, e contrastando com a realidade vivida pela maior parte dessa categoria que experimentava grave deterioração de suas condições de vida e de trabalho, os professores foram sendo submetidos à cultura da performatividade, sempre instigados a se tornarem genuinamente superprofessores.

Era o início de um novo estágio de reestruturação do espaço público e de suas instituições. A tomada de empréstimo por parte do Brasil junto a organizações credoras, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a partir da exigência do cumprimento de condicionalidades que, posteriormente, foram convertidas em práticas políticas, intensificou-se o processo de ingerência dessas e de outras organizações nas políticas setoriais formuladas no país.

Nessa nova ordem, o Estado brasileiro, articulado e submisso à atuação de grandes agências financiadoras, foi perdendo sua capacidade de gerir e conduzir políticas educacionais próprias. Com a crise de legitimidade do Estado nacional e a crescente influência e interferência das organizações supranacionais nas políticas locais, as políticas educacionais brasileiras foram se tornando frágeis, produto e resultado de complexos acordos modulados por novos agenciadores das políticas.

Desse modo, a interferência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, que já se estendia desde o período do nacional-desenvolvimentismo, foi intensificada. Particularmente, na década de 1990, a educação passou a ser considerada central nas proposições de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que passaram a ter atuação sistemática no sentido de reconfigurar a educação nacional. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), tais entidades forneceram as bases para uma avalanche de reformas educacionais do período, por meio de seus documentos que “[...] não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação”.

Tal período também foi profícuo em termos de propagação de conferências, fóruns e encontros que deram origem a uma série de Declarações, Recomendações e

outros documentos de grande impacto na área educacional. Destaca-se a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, que definiu políticas que assegurem uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (Unesco, 1990).

Com o enxugamento do Estado, o status desse como o grande responsável pela oferta de serviços públicos não mais se aplicava, necessitando assim ser radicalmente repensado. Desse processo, decorre que, a partir do início dos anos 1990, passamos a assistir à rápida expansão das parcerias público-privadas na educação. Conforme Ball (2014, p. 34), trata-se de uma mistura dentro da matriz de governança, a qual envolve relações complexas de interdependência recíproca, as quais ocasionam o surgimento da “governança em rede”, que, como explica o autor, são:

[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas, há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas, e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes de políticas compostas de organizações ‘operacionalmente autônomas’, mas ‘estruturalmente acopladas’. (Ball, 2014, p. 34, grifos do autor).

A partir do reconhecimento do caráter nuclear da educação, o novo panorama incluiu ainda a participação dos Think Tanks com um sem-número de projetos a serem implantados nas escolas. Trata-se aqui de diversos grupos de interesses que, com distintos objetivos, disputam para influenciar, legitimar e consolidar a definição das políticas públicas e dos propósitos sociais da educação. Suas propostas são apresentadas com uma retórica de novidade, mas, na verdade, o que fazem é dar continuidade ao velho roteiro conhecido das mudanças educacionais, alterações de fora para dentro, de cima para baixo.

Trata-se de uma coalisão composta por organizações sem fins lucrativos, veículos da mídia, empresários, políticos e pesquisadores, os quais transitam entre cargos no MEC, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e demais instituições, que, cada vez mais, ganham legitimidade e credibilidade junto ao Estado e à própria sociedade civil, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Com as possibilidades abertas por esse novo modelo de gestão compartilhada, o empresariado brasileiro, pautado no discurso de que o ensino ofertado nas escolas era insuficiente e inadequado para a formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho, passou a se fazer presente em diferentes espaços de ação pública – executivos federal e estadual, legislativo, municípios –, interferindo, influenciando e ditando tendências no (re)direcionamento das políticas educacionais.

A partir das duas últimas décadas do século XX, foi nesse tecido que as políticas educacionais brasileiras foram entretecidas e a oferta da Educação Básica no país so-

freu acelerada expansão, registrando-se, a partir desse período, vigoroso crescimento do número das matrículas em todos os níveis de ensino. Recentemente, dados do Censo Educacional (2023), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de Educação Básica no país, sendo desse total 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio. Apesar desse expressivo número de matrículas nessa etapa educacional, o Ensino Médio é a etapa que registra maior evasão escolar, que chegou a alcançar 6% em 2023. Outra preocupação refere-se à distorção idade-série, quando consideradas as três séries do Ensino Médio, que registra 24,7% na rede pública e 6,6% na rede privada. Esses dados mostram que o acesso à Educação Básica no Brasil é profundamente desigual, pois persistem desigualdades regionais, de gênero, de cor e de raça (Brasil, 2023).

É nesse contexto que o ensino Médio brasileiro tem sido objeto de importantes mudanças em sua organização e estrutura, a exemplo da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Conforme Jacomini (2022, p. 267), a justificativa para a reforma se deu em torno de uma hegemonia de ideias, como: “[...] ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’” (grifos da autora). Conforme a pesquisadora,

Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles. Esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas. (Jacomini, 2022, p. 267)

As principais mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) referem-se ao aumento da carga horária total, à adoção de um currículo mais flexível orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à inclusão de professores não habilitados formalmente para o exercício da docência na Educação Básica Profissional e Tecnológica, os chamados profissionais de “notório saber”.

O currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes para atender ao definido pela BNCC e uma segunda parte mais diversificada, a qual compreende o tempo restante da carga horária total do Ensino Médio e organizada por meio de cinco possibilidades de itinerários formativos, com ênfase nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profis-

sional. Tais itinerários deverão ser ofertados conforme a importância para o contexto local e a possibilidade de os sistemas de ensino e apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 1996).

A flexibilização curricular proposta pela lei para o Novo Ensino Médio intensificou ainda mais as controvérsias que cercam essa discussão. Por um lado, tem-se a posição do governo federal e de setores privados, que defendem os diferentes itinerários formativos sob a justificativa de que esse modelo propicia maior autonomia para os estudantes de escolha de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Por outro, encontram-se entidades e pesquisadores que consideram que a reforma curricular, em voga, está alinhada e responde aos preceitos da formação compatível com o regime de acumulação flexível. Para Silva (2018, p. 11), embora tal política se apresente sob a aparência de novo, na verdade trata-se da retomada de um “empoeirado discurso”, que retroage a meados da década de 1990, pautado na competição e competitividade. Isto é, “[...] é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional”.

Tal pensamento é compartilhado por Motta e Frigotto (2017), Ferreti e Silva (2017) e Ferreti (2018), os quais avaliam que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) carrega um intuito preciso político expresso pelo empobrecimento dos currículos educacionais causado pela não obrigatoriedade e esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação geral e humanista e a administração da questão social. No mesmo sentido, Kuenzer (2017, p. 338) salienta que o princípio da flexibilização curricular levado a efeito pela Lei nº 13.415/2017 se insere em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, que “[...] surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

A pesquisadora entende que o princípio da flexibilização curricular aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, de multitarefas, com subjetividades flexíveis e que acompanhem as mudanças decorrentes da dinamicidade contemporânea. Nesse sentido, argumenta que a atual versão curricular do Ensino Médio, com uma base de educação geral estabelecida pela BNCC e complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, são “[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações” (Kuenzer, 2017, p. 340).

Ao discutir o caráter regressivo da reforma, Cássio e Goulart (2022, p. 290) asseveram que tal medida

[...] aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Outro aspecto bastante controverso introduzido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) diz respeito ao reconhecimento de “notório saber”, com vistas a conferir permissão para a docência a profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis, para lecionarem, especificamente, na educação profissional. Com a reforma do Ensino Médio, o art. 61 da LDB/1996 foi acrescido da possibilidade de se acolher: “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” (Brasil, 1996, 2017). Tal alteração foi reiterada no artigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica.

Ao tratar da admissão de profissionais não licenciados para atuar como professores na Educação Básica, Machado (2021, p. 60) entende que tal medida se faz mediante o “[...] afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica”. Entende que o processo de reconhecimento de profissionais de notório saber, no contexto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), é um artifício de encobrimento da falta de políticas de formação de professores para o conjunto da Educação Básica no contexto da formação técnica e profissional. Para o pesquisador,

Tais critérios revelam a limitada e regressista perspectiva do entendimento da função do docente da educação profissional adotada por essas diretrizes nacionais, dissonante com o que hoje se discute a respeito do que se espera da educação profissional, formar integralmente o sujeito e não somente para operar. (Machado, 2021, p. 58)

Ainda que a proposição esteja restrita ao itinerário de formação técnica e profissional, entendemos que ela desqualifica a profissão docente. Para nós, a permissividade do “notório saber” no itinerário da formação técnica e profissional vai de encontro a toda luta histórica por valorização profissional travada pelos profissionais da educação e serve para reforçar a descontínua e fragmentada política de formação de professores no Brasil. Os percalços de nossa trajetória educacional mostram a urgência de se

implementar e colocar em prática políticas de Estado realmente comprometidas com a formação de professores, pois o que se observa na trajetória da educação brasileira é que as políticas educacionais e de formação de professores “[...] sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham ‘voz’ ou alguma função de poder e influência em dado momento” (Gatti et al., 2019, p. 31-32).

Vale ressaltar que, para além das conhecidas e trágicas carências que afetam a educação em geral, o que a política educacional brasileira espera do Ensino Médio é dificilmente entendido até mesmo por aqueles que se dedicam à sua investigação. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) designa essa etapa como sendo a final da Educação Básica, a qual deve proporcionar aos estudantes maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, desenvolvendo-os basicamente para a inserção no mercado de trabalho e prepará-los para o exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Pela análise dessas finalidades, percebemos que o Ensino Médio brasileiro tem uma proposta confusa, complexa e difícil de ser atendida. É esta dupla função, preparar para o trabalho e para a cidadania, que confere a esta etapa da escolarização seu caráter obscuro, pois seus dilemas não se esgotam no campo pedagógico; pelo contrário, estendem-se também ao campo político, sendo nesse nível e território – o político – que os problemas do Ensino Médio devem ser enfrentados. Concordamos com Kuenzer (2000, p. 35), quando afirma que as medidas restritas ao âmbito pedagógico não dão conta de “[...] transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitem a formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania”.

Nesse movimento, questionamos muito a falta de identidade do Ensino Médio, uma vez que o próprio termo “médio”, ou “ensino do meio”, ou seja, aquele que se delimita entre duas pontas, dificulta o entendimento correto da natureza dessa etapa educacional. Trata-se, como bem ressaltou Nosella (2016, p. 65), “[...] de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos”. Tal aspecto dificulta as discussões sobre essa etapa da educação como momento de formação integral dos jovens e o que tem prevalecido são visões pragmáticas e em certa medida utilitaristas da formação oferecida no Ensino Médio.

De maneira geral, inúmeros têm sido os desafios do ensino em sua peregrinação em busca de formulação teórica e legal. O que acaba constituindo essa etapa educacional em um campo de controvérsias e disputas em torno de seus sentidos e finalidades e a torna bastante suscetível à experimentação política.

Nesse campo de incertezas, para nós, qualquer proposta de mudança no Ensino Médio que vise a atender às reais necessidades e expectativas de seu público, inexora-

velmente, deve passar pela formação de professores. Entendemos que, nesse contexto complexo e contraditório, no qual os princípios do mercado interferem diretamente na organização da escola, nas políticas educacionais e no cotidiano de trabalho dos professores, nenhuma reforma irá funcionar efetivamente se não existir maior investimento na carreira docente, conforme veremos na sequência.

## Formação de Professores para o Ensino Médio no Brasil: avanços e retrocessos

O Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) mostra que, dos 538.781 professores que atuam no Ensino Médio brasileiro, 91,68% têm grau acadêmico de licenciaturas e 4,34%, bacharelado (Inep, 2023). E 3,18% possuem formação de nível médio ou inferior. Esses dados mostram e confirmam que no Brasil, majoritariamente, a formação de professores para atuar na Educação Básica – etapa do Ensino Médio –, ocorre nas Licenciaturas, em atendimento ao art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que estabelece: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]” (grifos nossos).

No entanto, o debate sobre a formação de professores para Educação Básica é complexo e demanda a necessária compreensão de seu caráter ideológico, à medida que essa formação, a depender do contexto político-econômico que se instaura na sociedade em cada governo e almejado por ele, acentua-se, mais ou menos, à submissão à lógica de reprodução-capitalista, que submete a educação aos ditames do mercado e aos organismos internacionais, como dito anteriormente. Em decorrência, principalmente, dessa permanente e complexa tensão histórica, fazem-se presentes diferentes projetos em disputas na sociedade civil e no Estado, com interesses divergentes e antagônicos, em especial, no que se refere às políticas públicas educacionais e ações<sup>4</sup>, com centralidade na formação de professores para as diferentes etapas da Educação Básica – em suas singularidades e complexidades. São políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal e influenciadas, principalmente, por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), entre outros, que, muitas vezes, postulam orientações de viés pragmático e a desintelectualização do professor.

Nessa conjuntura, são nítidos os processos de influência que circundam as políticas públicas educacionais brasileiras, que, por sua vez, repercutem e influenciam na construção das representações sociais por meio do campo ideológico, ao que corrobora Marková (2003), quando do diálogo com Moscovici (2003, p. 367), ao explicar que:

[...] os processos de influência estão baseados em duas ideias relacionadas. Em primeiro lugar, a influência é exercida em duas direções e é recíproca: ‘da maioria em direção à minoria e da minoria em direção à maioria’. Em segundo lugar, seguindo do primeiro, ‘cada parte de um grupo deve ser considerado emitindo e recebendo influência simultaneamente [...] cada indivíduo ou subgrupo [...] está ao mesmo tempo sendo influenciado ou influenciando, outros ao mesmo tempo, sempre que ocorre influência’ (grifos do autor). (Marková, 2003, apud Moscovici, 2003, p. 367)

Cabe esclarecer, a partir dos argumentos, que concordamos com Moscovici (2003, p. 314) que na formação de uma representação há uma “[...] transfertilização de conjunturas, interesses e intenções”, ou seja, segundo Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019, p. 279) são representações que apoiados em Frankel (1987):

[...] não se ancoram apenas em tensões geradas por uma simples transferência das forças sociais, econômicas e políticas, mas também em uma transfertilização conjuntural de diferentes conjuntos de interesses globais ou locais que se entrecruzam com valores, crenças ou padrões de comportamento, culturas de determinados grupos ou indivíduos.

Essas representações evidenciam-se, nesse contexto societário e político pós-2016, as recentes reformas educacionais no Brasil, via BNCC-Educação Básica (Brasil, 2017, 2018), assim como a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019), ambas produto da correlação de forças presente no Conselho Nacional de Educação em seu espaço/tempo – representada por conservadores e parcerias público-privadas – educação gerencialista (Diniz-Pereira, 2021). Esse cenário contextual articulou e mobilizou debates na defesa de uma nova concepção, projeto acerca da formação de professores para a Educação Básica em consonância com a agenda global de educação e manutenção do capitalismo (Hypolito, 2019; Bazzo; Scheibe, 2019). Essa concepção apregoa, conforme esclarecem as autoras, que:

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673)

São políticas públicas educacionais sobre a formação de professores para a Educação Básica no Brasil fortemente alinhadas à “ideologia do mercado” (Diniz-Pereira,

2021), materializadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e homologada pela Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), substituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), na qual foi “[...] revogada pelo CNE recomposto com as forças neoliberais e conservadoras [...] de forma autoritária, antidemocrática e apresada em 2019 [...]” (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p. 1055). Complementam os autores, com base na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2021 p. 47), citada por Freitas, na entrevista a Araújo e Medeiros, publicada por Freitas, Araújo e Medeiros (2021, p. 1055), que o objetivo das atuais DCN e suas respectivas BNC-Formação é a padronização curricular como mecanismo para maior “[...] controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários” (p. 1055). Além de:

[...] redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, avaliar estudantes através do ENADE - Exame Nacional de Cursos - creditar cursos - inclusive de pós-graduação - e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto, com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica. (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p. 1055)

Destaca-se, nesse percurso, no contexto dos diversos adiamentos postos à implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) – cujos reais motivos encontram-se guardada na própria BNCC da Educação Básica (Bazzo; Scheibe, 2019) –, com vistas para que essa “[...] passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais” (p. 673), porquanto, incidindo diretamente sobre a política de formação de professores.

Ademais, não podemos deixar de enfatizar os esforços das diferentes entidades representativas do campo educacional e acadêmico, as quais se mobilizaram e marcaram seu posicionamento contra a descaracterização da formação de professores, desde a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras.

Notadamente, no contexto societário, em que ambas as diretrizes foram elaboradas, forjam-se interesses contraditórios, tendo em vista que na seara da educação brasileira, no que tange às políticas públicas educacionais para a formação de professores,

situam-se dois projetos societários com concepções divergentes e antagônicas, como aquele que atua em prol do projeto social capitalista, e outro imbuído de concepções progressistas, crítico-emancipadoras da educação (Ximenes; Melo, 2022, p. 743). Constatamos, com Silva e Cruz (2021, p. 89), ao defenderem a formação de professores na perspectiva crítica emancipadora:

[...] de que, em cada formação social concreta, desenvolvem-se projetos diferenciados para a instituição escolar, aos quais correspondem concepções diferenciadas de professor, ora para atender as demandas do sistema social e produtivo dominante, ora como elemento constituinte da proposta contra-hegemônica de sociedade que objetiva a reversão das relações sociais capitalistas e, mais especificamente, dos projetos pedagógicos existentes.

Nessa perspectiva, enquanto as DCN definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), de base progressista, expressam avanços significativos para o campo da formação de professores, em relação à anterior – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, como “[...] os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673), as atuais DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e definida pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), representam um retrocesso para a área da Educação. Percebemos, nesse movimento, o retorno ao discurso da “pedagogia por competência” na formação de professores (Santos; Mesquida, 2014), tão presente na Resolução nº 1/2002, pois há de se considerar a concepção pragmática e neotecnicista de educação e de formação docente circunscrita pela BNCC (Brasil, 2018) e BNC-Formação – a qual privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades nas licenciaturas, por sua vez, longe de considerar uma formação crítica e emancipatória em prol da transformação social e política das novas gerações (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021; Ximenes; Melo, 2022; Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

É reconhecível que a BNCC, ao mesmo tempo que impactou o ordenamento curricular da Etapa da Educação Básica, nas redes de ensino, também impactou diretamente sobre a política de formação de professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, como se pode observar no art. 62 da LDBEN/1996, parágrafo 8º, incluído pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), art. 7º, que estabelece: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Com efeito, ambos os documentos, Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revelam a subordinação da formação de professores às demandas da BNCC-Educação Básica, caracterizada pela BNCC-Formação, pautada no conceito de competência, conforme explicita o art. 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais

estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). Essa estratégia de normatização/padronização curricular é explicada por Aguiar e Dourado (2019, p. 35), citada por Bazzo e Scheibe (2019), de que a prioridade posta à formação de professores no contexto das políticas desenvolvidas pelo MEC é em razão de essa configurar-se como “estratégia para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Simionato e Hobold (2021, p. 77) corroboram ao afirmarem que:

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 não é uma normativa isolada, mas faz parte de um conjunto de legislações de cunho reformista que invertem a lógica, fabricando determinada identidade docente, definindo como os professores devem agir, quais são os problemas práticos que devem resolver, que metodologias devem utilizar e quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos da educação básica, dentro do modelo gerencial que subjaz ao pacote reformista em curso.

Concordamos com Simionato e Hobold (2021, p. 80) quando argumentam a respeito das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam a BNC-Formação, quanto à preponderância do professor como instrumento de aplicação de conhecimentos, com o agravante do empobrecimento teórico e uma centralidade em uma concepção de prática pedagógica orientada para resultados, em detrimento do professor um intelectual produtor de conhecimento.

No âmbito das atuais políticas de formação de professores, convém ainda destacar, no dizer de Freitas, em entrevista concedida a Araújo e Medeiros (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p.1058), que sua centralidade está na certificação e avaliação, e a preponderância

[...] da formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo.

Da incompletude dessas reflexões, depreendemos que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) alinhada, não somente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas ao projeto societário mais amplo cerceado pela lógica do capital, define a educação e a proposta de formação de professores em curso no Brasil. Em consequência, temos um processo formativo, amparado nas noções de

competências, eficiência, competitividade e produtividade para o mercado, por sua vez, centrado na racionalidade técnica, o qual caminha, na contramão de uma concepção crítica-emancipatória e inclusiva de formação de professores para/do Ensino Médio e brasileiro.

Com efeito, essa proposta está longe de expressar uma formação do professor como intelectual (e de exercício intelectual) nos termos denominado por Gramsci (1968) – intelectual orgânico. Segundo Giaretta, Ziliani e Silva (2023) ao discorrerem sobre a BNC-Formação e Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa, aludem que de acordo com Gramsci (1968, p. 7): “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função intelectual”. Isso posto, corroboram as autoras ao citar a centralidade posta à formação do professor, por reforçar quanto “[...] a disputa sobre o manejo de sua formação [do professor] intelectual, quer pelo espectro do treinamento para a manutenção e a reprodução da sociabilidade hegemônica em curso quer pelo espectro de sua promoção cultural, tendo em vista a possibilidade organizativa para outra hegemonia” (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 8).

Pois, em tempos que o contexto societário global contemporâneo se torna profundamente complexo em face de novas configurações políticas, científicas, tecnológicas, ambientais e de saúde, esse movimento global tem provocado novas (ex)inclusão de ordem social e econômica dos cidadãos na esfera local e global. E, por consequência, impactam o trabalho do professor, como reforça Gatti (2022, p. 6): “[...] Mudanças sociais e científicas atravessam o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com a comunidade de interface, o significado dos conhecimentos e das aprendizagens visadas”. Somam-se a essas outras preocupações, como a escassez de professores devidamente habilitados para a docência na área do conhecimento que lecionam, particularmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) em território nacional.

Essa visível carência de docentes habilitados é decorrente de vários fatores, como desde, e principalmente, devido à “baixa atratividade da carreira do magistério”, bem como às “altas taxas de evasão nas licenciaturas, ao envelhecimento do corpo docente e ao abandono dessa carreira devido às condições de trabalho”, com vistas a desencadear um crescente “apagão” de professores para atuar nos anos finais do EF e no EM nas próximas décadas, como mostram Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 15/45), apoiados em estudos de Gatti e Barretto (2009); FVC e FCC (2009); Tartuce, Nunes e Almeida (2010); Pinto (2014), corroborados por Masson (2017).

## Considerações finais

A reflexão sobre as Representações Sociais, proposta nesse texto a respeito da Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação de professores para o Novo Ensino Médio (NEM), evidenciou a centralidade da BNCC-Educação Básica na formação de professores, inicial ou continuada no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas, bem como confirma a transversalidade da noção de Representação Social, que emerge de uma perspectiva interdisciplinar e orienta os pesquisadores nas interpretações sobre as tendências da vida social. Isso se deve pois, com a publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil 2017), que trata da Reforma Ensino Médio nacional, estabeleceram-se diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e uma nova organização para essa etapa da Educação Básica, que impacta, interroga e padroniza a formação inicial de professores.

Dentre as principais mudanças, temos que o currículo passou a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo e de caráter prescritivo, a reorganização das disciplinas por áreas do conhecimento, adaptações na infraestrutura da escola, ampliação da carga horária de estudos, os Itinerários Formativos e o Projeto de Vida. Para atender às novas exigências do Novo Ensino Médio (NEM), desde a homologação da BNCC (2018), por sua vez, cerceada por mecanismos de mercantilização da educação pública e uma agenda global, os professores dessa etapa da educação são desafiados para além de sua formação a realizarem e/ou (re)alinharem o seu trabalho docente às competências e habilidades requeridas pela BNCC, para dar conta das diversas alterações estabelecidas pelo atual cenário do Ensino Médio, com base em suas Representações Sociais sobre essa proposta de ensino no Brasil.

Esse cenário expressa a subordinação da formação de professores à BNCC-Educação Básica, ao mesmo tempo que reclama profundas reflexões sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. Nesse ínterim, comungamos com os questionamentos abordados por Gatti (2022, p. 5) sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. Há de se evidenciar a expressão da autora quanto à relevância do “[...] formar para quê, para onde, para quem, por que, como, com embasamento em uma filosofia educacional e uma praxiologia. Um percurso que se construiria dialogicamente com os participantes envolvidos”.

Isso posto, é compreensível que “[...] não há modelo único de formação que responda aos desafios contemporâneos” (Gatti, 2022, p. 9), mas urge a relevância de (re) pensar, (re)estabelecer e materializar a formação de professores para o exercício do magistério com as crianças, adolescentes e, principalmente, nossos jovens na etapa do Ensino Médio – futuras gerações, alicerçadas em perspectivas humanizadoras e emancipadoras. Ademais, a contemporaneidade, revestida de enorme complexidade plane-

tária, por si só, anuncia que a presença e continuidade de descompassos de políticas educacionais e formações de professores, para Educação Básica, fundamentadas em concepções alienantes da educação movida sob a lógica da reprodução-capitalista, que menosprezam “as transformações que estão emergindo nos vários setores sociais, na cultura, nas ciências, no trabalho humano e nas vidas cotidianas” (Gatti, 2022, p. 12), minimizam e não corroboram para a formação humanizadora, a consciência planetária e a manutenção da vida em sociedade em prol do bem comum.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, CNTE, v. 13, p. 33-37, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e Continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2014.

BAZZO, Vera.; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 22 maio. 2023.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Caderno de estudos e pesquisas em política educacionais**. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.248, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. seção 1, p. 31, 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 4 mar. seção 1, p. 8, 2002. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 2, 27 ago. 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, 17 nov. 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n.124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Retificação publicada no

DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, 1 jul. de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, p. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: “II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;”, leia-se: “III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;”. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, 9 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.4, de 17 de dezembro 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 3, seção 1, p. 19-23, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatística Educacionais (DEED). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas -versão preliminar, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

ENS, Romilda Teodora. Possible dialogues between social representations and educational policies: the dilemma of data analysis. In: SOUSA, Clariza P. de; SERRANO OSWALD, Serena E. (eds.). **Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives**. Cham: Springer International Publishing, 2021. Cap. 15. p. 311-323. **Introductory Comment - Elizabeth Fernandes de Macedo**. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7_15). Acesso em: 15 jan. 2024.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145675>. Acesso em: em: 11 ago. 2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385- 404, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FRANKEL, Boris. **Los utopistas postindustriales**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de; ARAÚJO, Osmar H. A.; MEDEIROS, Emerso A. de. Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 1045-1061, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.6429> . Acesso em: 22 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patricia C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GIARETA, Paulo F.; ZILIANI, Arlete C. M.; SILVA, Ligiane A. A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.9, p. 1-20, e023031, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 06 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF: CNTE, v. 13, n. 25, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 22 jan. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma

na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 07 fev. 2024.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet Denise. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFyxX4FwxJ3g5JCn/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University of France, 1961.

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

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

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

RIBAS, Marciele Stiegler. **Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos**: o desvelar da violência simbólica. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1- 15, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wpcontent/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 22. jan. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SIMONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, Ponta Grossa, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul./set. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000300072](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300072). Acesso em: 12 nov. 2023.

TARTUCE, Gisele Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> por. Acesso em: 06 fev. 2024.*

XIMENES, Priscilla de A. S.; MELO, Geovana F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

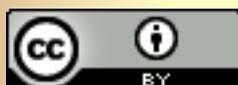
## 'Notas de fim'

1 The transversality of the notion of Social Representation (SR) which emerges from an interdisciplinary perspective sparks the creation of a symbolic universe shared by individuals in their groups and with others in order to understand teaching policies, since Social Representations Theory (SRT), as a source for the analysis of psychosocial processes, makes it possible to perceive the main tendencies that guide social life (Ens, 2021, p. 314).

2 [...] its scope raises new possibilities for apprehending (Ens, 2021, p. 314).

3 [...] the enunciation of public policies is prescriptive in defining how organizations and society should structure themselves, even if they do not necessarily convey the representations of the subjects/groups for which they are intended, since, in the majority of cases they are often influenced by international organizations rather than by discerning, critical and situational evaluations of the proposition and implementation of policies, programmes, and actions, or by research (Ens, 2021, p. 319).

4 Essas ações ou políticas públicas são “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (Boneti, 2011, p. 18 apud Ens, 2021, p. 5).



## Indícios sobre a formação profissional nas Licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança, Teatro) no Estado de São Paulo

*Indications about professional training in Degree in Art  
(Visuals, Music, Dance, Theater) in the State of São Paulo*

Ana Marcia Akauí Moreira<sup>1</sup>  
Kathya Maria Ayres de Godoy<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse artigo apresenta um levantamento inicial sobre os cursos de licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança e Teatro) no Estado de São Paulo. Trata-se de um recorte da pesquisa de pós-doutoramento acolhida pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP), que reflete sobre a formação de professores(as) de Arte. Para contribuir com esta reflexão trazemos autores que estudam a formação humana diante dos aspectos que envolvem a práxis educacional, política e social (Freire, 1996; Dardot; Laval, 2016; Nóvoa, 2023) dentre outros. Os primeiros resultados apontam que, além de estar diminuindo o número de professores de Arte nas suas especialidades, atualmente a formação de profissionais, em geral, parece estar se voltando mais para o mercado capitalista do que humanista.

**Palavras-chave:** Licenciaturas em Arte; Formação de professores; Educação.

**Abstract:** This article presents an initial survey of degree courses in Art (Visual, Music, Dance and Theater) in the State of São Paulo. This is an excerpt from post-doctoral research hosted by the Institute of Arts in the Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP), which reflects on the training of Art teachers. To contribute to this reflection, we bring authors who study human formation in fact that the

1. Artista Visual. Pós-Doutoranda IA/UNESP com supervisão da Profª. Drª. Kathya Aires de Godoy (2023-2025). Grupo de pesquisa/CNPq-UNISANTOS – Instituições de Ensino: Política e Práticas Pedagógicas, coordenada pela Profª. Drª. Maria de Fátima

Abdalla (desde 2021 até o momento). Doutora em Educação – UNISANTOS (2018-2021); Mestra em Educação – UNISANTOS (2013-2015); Especialização “Poéticas Visuais” – UNICAMP (2007-2009) e “Escola de Criação” – ESPM (1997-1999); Bacharel em Pintura, Escultura e Gravura – FEBASP (1987-1991). ID Lattes: 3525649970514947. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1213-3882>. E-mail: [ana.akau@unesp.br](mailto:ana.akau@unesp.br).

2. Artista da Dança, docente formadora e pesquisadora. Mestra e doutora em Educação pela PUC/SP. Atua no Instituto de Artes da UNESP como docente pesquisadora sênior do programa de Pós-Graduação em Artes, na área de Arte e Educação. Autora de vários livros na área de Arte, Dança e Educação. É fundadora e produtora da Performarte Artes Cênicas e Ensino de dança LTDA. (2019). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7769-2656>. E-mail: [kathya.godoy@unesp.br](mailto:kathya.godoy@unesp.br).

aspects which involve educational, political and social praxis (Freire, 1996; Dardot; Laval, 2016; Nóvoa, 2023) among others. The first results indicate that, in addition to the decreasing number of Art teachers in their specialties, currently the training of professionals, in general, seems to be turning more towards the capitalist market than the humanist one.

**Keywords:** Degrees in art; Teacher training; Education.

## Introdução

**E**ste texto trata de uma preocupação advinda da necessidade de compreender como ocorre a formação profissional do professor(a) de Arte por meio das licenciaturas. Ao final da pesquisa de Mestrado, quando percebemos a dificuldade das práticas dos professores de Arte em sala de aula, e durante a investigação de doutorado, ao refletir sobre o ensino de Arte na educação básica, colocamos a seguinte questão: como os cursos de Licenciatura em Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) estão organizados para garantir, no Brasil, a formação de um profissional professor com autonomia, sensibilidade, criatividade e expressividade?

Em todo esse percurso, buscamos respostas sobre os conhecimentos pedagógicos e específicos da formação de professores de Arte com o objetivo de compreender a organização curricular, o tipo de formação dos professores e a função que a formação em Arte representa para os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Desde então, até este momento, as conclusões apontaram para a existência de diversos problemas dos quais se destacaram: o tecnicismo e a fragilidade curricular, ambos relativos à formação de professores; o avanço dos cursos à distância (EaD) com diretrizes curriculares próprias, agravados por ocasião da pandemia; as inúmeras concessões em relação à construção e desenvolvimento de currículos compatíveis com a situação e a fragmentação; e a pouca importância percebida nas escolas, cuja base tecnicista tem induzido à transmissão de conhecimentos. Tais conhecimentos são aprendidos em práticas desprovidas de necessária reflexão/crítica sobre a arte e sobre os diversos processos de ensino e aprendizado resultantes de tais experiências.

Constatamos que nos documentos legais brasileiros não há prescrição aproximada para o perfil do professor de Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), que o prepare para a realidade dos docentes que estão em campo.

Dando continuidade a estes e outros questionamentos relativos à formação deste profissional da educação brasileira e às reflexões identificadas nos estudos anteriores, apresentamos um projeto para a realização de um pós-doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA/UNESP). A intenção é de realizar um mapeamento e construir uma metodologia de análise a

partir de um levantamento do estado do conhecimento atual nas Licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança e Teatro) ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior no Estado de São Paulo, na direção de compreender como se encontra essa situação atualmente.

A princípio, pensamos investigar toda a região sudeste do território nacional brasileiro; porém, ao preparar um primeiro levantamento (antes do ingresso neste pós-doutorado), percebemos que cada Estado dessa região necessitava de um olhar minucioso e que dois anos de pesquisa previstos para o pós-doutoramento não seriam suficientes para abarcar tal quantidade de dados. Então, resolvemos iniciar pelo Estado de São Paulo.

Nesse sentido, optamos por uma investigação pela busca documental mais detalhada por meio do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), junto ao Censo da Educação Superior (CENSUP), e por outros documentos complementares como o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), dentre outros, que pudessem contribuir para a união e organização de dados que fornecessem a construção de um mapa cartográfico.

Para analisar os aspectos derivativos que essas fontes trarão, será necessário estudar aportes teóricos, como: Nóvoa (2023), que afirma que nada se conseguirá da educação sem compreender e valorizar os conhecimentos profissional docente; Freire (1996), na construção do importante papel do professor para e na educação no sentido de preparar o ser humano para um futuro emancipado; Fischer (1987), ao abordar a necessidade da arte para a formação humana; Zeichner (2008), quando reconhece a importância da observação/reflexão como novos caminhos das práticas formativas; Dardot e Laval (2016), que pesquisam, a fundo, o mecanismo do neoliberalismo como uma nova ideologia da formação humana, trabalhando nos “espaços da liberdade”; e Seki (2021), que tem um estudo amplo sobre a expansão do Ensino Superior privado, dentre outros autores.

Junto aos autores supracitados, objetivamos a identificação e análise reflexiva sobre a formação inicial e a profissionalização docente em Arte (Visuais, Música, Dança e Teatro) por meio dos cursos oferecidos nas Instituições de Ensino Superior. Nesta perspectiva pretendemos circunscrever a apresentação e construção de uma metodologia e de um mapa cartográfico da situação atual e das problemáticas que envolvem a formação do professor de Arte.

Para este artigo, além de relatar as etapas anteriores ao ingresso a este pós-doutoramento, trazemos uma reflexão sobre a importância do ensino de Arte na educação de uma sociedade. Colocamos o foco na formação de um professor de Arte diante desse

novo sistema (neoliberalismo) como forma educacional/política/social de construção humana; além de relacionar alguns indicativos atuais (que já constituem passos deste pós-doutorado), apresentados na formulação de dois quadros e um gráfico. Consideramos, assim, que se trata de uma pequena contribuição para pesquisadores, que pretendem dar continuidade aos seus estudos e reingressar na comunidade acadêmica.

## A Arte e seu ensino na educação e construção de uma sociedade

Entendemos que a Arte<sup>1</sup>, num sentido maior, engloba todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão sensível do mundo, um reflexo da cultura e da história de um povo que, dependendo do momento histórico, há diferentes definições conforme sua finalidade. Para exemplificar, aportados no historiador Gombrich (1999), consideramos conveniente citar três momentos que identificam paradigmas diferentes para o significado da Arte e de seu ensino, historicamente posicionados.

Em um primeiro momento, revisitamos a Arte na Grécia antiga, em que se propunha ensinar Arte como imitação da natureza (mimesis) e tinha um aspecto contemplativo. Em um segundo momento, encaminhamo-nos para a Alemanha do século XVIII, que, em uma mudança de paradigma, a Arte começou a diferenciar-se da natureza para tornar-se uma atividade racional, o que permitia, no seu ensino, recriar elementos da natureza e não só mais imitá-la. Por fim, em um terceiro momento, chegamos ao século XX, em que há outra quebra de paradigma, na qual a Arte e seu ensino passa a expressar a visão subjetiva do artista, exteriorizando, no objeto, seus próprios sentimentos.

Trazemos estes três momentos, como exemplo, para dizer que é difícil delimitar e definir a Arte, à medida que, para Gardner (1995, p. 44), “os seres humanos precisam estar envolvidos no processo artístico” de cada tempo histórico. Mas, se repararmos no desenvolvimento do ensino da Arte de cada tempo, perceberemos que, apesar de sofrer influências dos movimentos culturais/sociais, o estudante de Arte tem que vivenciar e compreender os processos de apropriação desse conhecimento específico, para poder contextualizar, expressar e mostrar seu sentimento. E, conseqüentemente, o que aquela sociedade representa como cultura, pois ela vive em seu tempo e ela se torna a sua comunicação. Essa reflexão é primordial para estudar a formação do professor de Arte.

Ainda que a definição do conceito de Arte apresente volatilidade histórica socio-cultural, o conceito que defendemos de Arte e do ensino de Arte, neste texto, tem por definição o reflexo da cultura e da história de um povo que, segundo Fischer (1987), necessita ser vivenciado, desenvolvido, compreendido e contextualizado em seu pro-

cesso de conhecimento. Nesse sentido acreditamos que o ensino de Arte desenvolvido nas escolas deve formar um ser sensível (que vivencia, compreende, contextualiza seu processo de conhecimento) para se conhecer e poder viver em harmonia com o mundo.

Com essa perspectiva, Nóvoa (2023) coloca que a formação dos professores de Arte é a parte fundamental para, com responsabilidade profissional, compartilhar conhecimentos, ensinar e apreender um processo de construção de formação de identidades e culturas, trazendo um pensamento sobre a arte como possibilidade de desenvolvimento de comunicação humana na ótica do ensinar/aprendendo (professor) e do aprender/ensinando (estudante).

Diante desse processo de desenvolvimento é possível apreender, observando as mínimas coisas, descobrindo detalhes que podem aprofundar o diálogo, pois não é só da palavra que se faz a comunicação, mas também pela linguagem do corpo, expandindo experiências vivenciadas. Por exemplo, ao dar atenção aos gestos (corpo, dança, observações, olhares, a escuta sensível, os sons), podemos entrever calma, confiança, amor, complacência, ou mesmo ódio, agressividade entre outras possibilidades (palavras abstratas e subjetivas de difícil compreensão ao interpretá-las na escrita), fazendo com que a experiência comunicativa se torne preciosa e profunda.

No entanto a complexidade do ensino de Arte em relação às subjetividades, ainda mais quando a arte é abordada como linguagem escolar, pode, muitas vezes, por insuficiência formativa, desestimular, tanto o professor como o estudante, pela ilusão de que irão expandir seus conhecimentos. Mas, diante do universo artístico e de seu cotidiano, pode ser que haja limitações na compreensão do papel da arte no mundo, comprometendo, assim, a construção de uma educação sensível. Educação esta que envolve a teoria, a prática, a história, mas também a consciência, a ética, a estética, como a autonomia, a liberdade e a crítica.

Nesse aspecto, Ernest Fischer (1987), desde a década de 1980, afirmava que,

*Num mundo alienado em que vivemos, a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devesse a “alienação” do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da plateia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão (Fischer, 1987, p.15).*

Partindo da citação de Fisher (1987), concluímos que, ainda hoje, para se compreender a função do ensino da Arte no desenvolvimento de uma sociedade, faz-se necessário pensar na formação desse profissional professor, ter consciência histórico/social de perceber que existem diversas expressões artísticas. Visto que o ensino da Arte não tem uma linguagem única (visual, música, teatro e dança), mas que é, ao mesmo tem-

po, única e singular, quando se trata da construção humana e do ensino/aprendizado que ela envolve como comunicação humana.

## **O professor de Arte diante de um novo paradigma educacional/político/social de formação humana**

O peso que a ideologia do consumo exerce sobre a formação de sujeitos obscurece, na educação, o seu desenvolvimento emancipatório, e, neste sentido, a educação parece enfrentar uma contradição; pois, se um por um lado, precisa ensinar sujeitos adaptando-os ao mundo existente reproduzido, por outro lado, trata de uma educação que necessita questionar a realidade produzida por sujeitos em situações concretas, cotidianas. Portanto, acreditamos que o enfrentamento desta contradição é mais urgente do que sua superação.

Essa influência do mercado e do consumo na educação, principalmente por meio da arte, como as mídias visuais, segundo Adorno (1995), transformou (e vem transformando) comportamentos e pensamentos de forma padronizados, voltados para um mercado capitalista. Essa ideologia de consumo, historicamente, vem obscurecendo o desenvolvimento do ensino de Arte, tanto na educação básica como na formação do professor.

Entendemos que, por meio de ações e formações padronizadas, que envolvem a competição (competência) e o governo de si, dificultam-se formas democráticas, socializadoras e emancipatórias de ser-estar no mundo, que, segundo Abdalla (2006, p. 46), coloca-nos na contramão “[...] do jogo da vida, na busca de superar/dominar/vencer as necessidades no alcance da liberdade”. Essas padronizações nos permitem entender o porquê de existirem modelos específicos nas organizações curriculares das diversas instituições de ensino, que têm como discurso a emancipação, mas que, na prática, veladamente, obstruem o direito e a liberdade de uma formação autônoma em todos os níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A clara expansão da ideologia neoliberal, ancorada na reflexão de pesquisadores como Dardot e Laval (2016), traz como princípio fundamental da formação do homem atual o dogma da excelência do mercado como sistema organizador da vida econômica e social das sociedades refletidas na Educação ao transformar tudo em mercadoria. Reforçando esse pensamento, Charlot (2020) afirma que a Educação, na década de 1970, “tinha como propósito debates sociopolíticos sobre igualdade e justiça, agora se trata de uma questão econômica e administrativa” (p.74). Nesse sentido, a Educação

tem como palavra-chave a liberdade, mas, na verdade, é um processo de autoprodução assistida com finalidades econômicas.

Dardot e Laval (2016), percebendo as formas de implantação socioeconômica, com efeitos desdobrados nos processos da construção de políticas - que agem ativamente no espaço de liberdade de cada sujeito e na contramão do diálogo existente sobre a cultura e a consciência social - leva a refletir, atualmente, sobre as políticas educacionais de formação de professores de Arte no âmbito de um sistema neoliberal.

Considerando que, para que a ideia de direito e liberdade, sejam implantadas sob um sistema capitalista neoliberal, é necessário governar, mas:

*Não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (Dardot; Laval, 2016, p.19).*

Mesmo levando em consideração que a liberdade é o direito mais intrínseco do homem, ao longo dos séculos, esse direito parece estar sempre se corrompendo, pois o processo presente nas sociedades capitalistas carrega um discurso vazio de liberdade, mudando somente as referências, mas com o mesmo sentido: direitos iguais de liberdade somente entre um determinado núcleo de convivência, para os outros resta o trabalho, a alienação (a prisão).

Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes (2001, s/p) dizem que “liberdade é a condição daquele que é livre; é ter a capacidade de agir por si próprio; é autodeterminação; independência; autonomia”. O termo liberdade - que está diretamente associada ao direito humano - vem se adaptando a padrões estabelecidos por cada sociedade. Por exemplo, Vásquez (2011) coloca que, na Grécia, a liberdade era garantida como um direito somente para os pensadores (filósofos e políticos), caracterizando-se como privilégio, ao contrário do trabalho escravizado, exercido por sujeitos sem direitos ou liberdades.

Portanto, é importante atentar para as intenções políticas sobre o que significa autonomia, direito e liberdade (nitidamente conflituosas e contraditórias), que estão estabelecidas nas orientações oficiais de formação de estudantes do ensino básico como de professores, em geral, e de Arte, especificamente - como é o caso das últimas orientações legais e as relações estabelecidas nesse campo entre as esferas do público e do privado.

Entendemos essas contradições pelo olhar de Dardot e Laval (2016), denominando o neoliberalismo como uma nova racionalidade do mundo que atinge as subjetividades dos sujeitos, por meio de um Estado-empresa, na medida em que o Estado

negocia e fortalece interesses privados, na intenção de diluir os direitos públicos. E se recree, no âmbito do comportamento individual dos sujeitos, características de concorrência e do governo de si.

Convém ressaltar que não se faz redução de qualquer tipo de desigualdade sem que ocorra, primeiramente, uma reflexão sobre o significado do que é humano na sociedade e sobre as prioridades e direitos num contexto histórico e democrático, considerando que a vida em sociedade é produto de um sistema político/social (a arte vem refletindo esse momento, basta olharmos para o que hoje é “consumido”). Assim, os sujeitos existem politicamente, quando eles agem numa causa conjunta e não individual, como seres humanos reflexivos e críticos, valendo-se de seus direitos e de sua autonomia.

Por isso, reforçamos a importância da formação de professores para o ensino de Arte nas escolas, quando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico visa à interação com o ensino e as aprendizagens, considerando que cada estudante tem maneiras diferentes de apreender o mundo e o que lhe é ensinado, tanto o professor como o estudante (com autonomia intelectual, crítico, ético e observador). Além disso, para Nóvoa (2023), quando participam de encontros de saberes, e os ensinamentos ganham preciosos significados.

No entanto o que estamos vendo, atualmente, são programas de estímulos à expansão privada da Educação com: a financeirização do Ensino Superior, isto é, a padronização dos cursos e das atividades com a introdução dos sistemas pedagógicos (produzidos e vendidos) aumentando a polivalência do professor, promovendo, segundo Seki (2021, p.31),

[...] aulas gravadas (assíncronas) que dispensam cada vez um maior número de professores e introduzem novos agentes pedagógicos em seu lugar: tutores, professores-atores, redatores, técnicos de audiovisual, editores, câmeras, técnicos de som, cenógrafos e assim por diante.

Nesse sentido, estamos observando, no Estado de São Paulo, o declínio de políticas públicas na (re)posição de educadores e educadoras com formação em Arte para atuação nas escolas básicas. Esse fato vem gerando, além da pouca formação de professores, um constante aumento de profissionais de outras áreas do conhecimento, assumindo a disciplina Arte nas escolas. Vários pesquisadores da área, dentre eles Luiz Carlos de Freitas<sup>2</sup>, vem discutindo essa problemática que tem como base, além das políticas públicas e das avaliações, a qualidade da formação docente.

É necessário atenção, caminhar na pesquisa em busca de evidências concretas e fidedignas, que possam levar a perceber, ao ler nas entrelinhas da investigação, como

funciona e que sentido/função tem para a sociedade atual o profissional professor de Arte na educação básica.

Portanto, a investigação aprofundada sobre esse sistema neoliberal implantado na educação, em geral, tornou-se objeto deste novo estudo, no sentido de elucidar como e para que se forma o professor de Arte, cujo perfil profissional pode estar sendo conduzido por uma determinada ideologia. Será?

## Metodologia, quadros e indicativos

Para Creswell (2007), em um estudo de abordagem quanti/qualitativa desenvolvido em etapas (documental e de campo) entremeado pela análise de conteúdo, como nos propõe Franco (2008), e pelos diálogos com teorias que delineiam estudos sobre educação, temos a intenção de realizar um mapeamento (cartografia) das Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado de São Paulo.

Esse mapeamento está sendo elaborado, nesse primeiro momento, por meio do recolhimento dos dados registrados pelos órgãos e plataformas institucionais como o Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>, pelo Sistema de coleta de informações do Censo da Educação Superior (CENSUP)<sup>4</sup>, pela plataforma e-MEC<sup>5</sup> do Ministério da Educação (sabendo que são somente os cursos registrados nos órgãos governamentais responsáveis pelo Ensino Superior).

As etapas já concluídas são: 1) levantamento de todo o Estado de São Paulo (Brasil, 2021), fazendo um recorte de 41 municípios com população acima de 200.000 habitantes, verificando: a) 2021 (cursos, matrículas, sexo, concluintes); b) 2022 (quantidade de IES públicas e privadas dos cursos presenciais e em EaD); c) 2018 (matrículas e número de cursos); d) 2021 (e outros cursos: Administração, Teologia e Pedagogia, comparando matrículas, cursos e concluintes); e) 2022<sup>6</sup> (número de cursos, matrículas, sexo, concluintes), embora não estejam disponibilizadas neste texto na íntegra.

A intenção, nessa etapa, foi criar quadros a partir do levantamento dos últimos 5 anos (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022), averiguando quantidade de cursos, matrículas, sexo e concluintes de todas as licenciaturas em Arte (Visual, Música, Dança e Teatro). Obviamente, que levamos em consideração que durante esse período houve a pandemia da covid/19, o que pode ter gerado um aumento de matrículas de EaD de estudantes no período. Mas que, não podemos ainda afirmar que esses dados afetam a reflexão que será adotada a posteriori, uma vez que ainda estamos em período de integralização dos concluintes. Aqui, salientamos que o objeto de nossa investigação

são os cursos presenciais. Sabemos que, mesmo eles, adotaram durante este período aulas remotas, híbridas e de outros formatos, mas exatamente por isso, o recorte nestes anos pode elucidar tantas outras possibilidades, inclusive em relação a metodologias de ensino. É fato, também, que existe o período de integralização dos cursos ainda em andamento, mas que se constitui em uma minoria que, certamente, não afetará o conjunto das análises.

Para esse texto, mostraremos parte da construção da metodologia de análise, o processo desse levantamento e alguns indícios que já se apontam entre 2018 e 2021.

## Um passo atrás para olhar adiante

Antes de ingressar no pós-doutoramento, começamos uma busca partindo dos dados de todo o Brasil, obtidos na plataforma do INEP/CENSUP (Brasil, 2021) pelos microdados que estão registrados pela informação geral do Brasil e, depois, são separados por regiões mostrando município por município. O que mostra a situação, em 2021, das Licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança e Teatro) referentes a um total de cursos, matrículas e concluintes, que, na época, eram os que estavam publicados.

Em seguida, fizemos outro levantamento, separando as regiões do sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santos e Rio de Janeiro). Neste momento, percebemos que os dados começaram a se desencontrar, pois o número dos microdados, disponibilizados pela plataforma referentes ao Brasil, não eram os mesmos números verificados em cada município dos quatro Estados.

Esses dois levantamentos mostraram a necessidade de “ir a fundo” nas buscas e na leitura desse material, porque os dados fornecidos do país pelo INEP (Brasil, 2021) relacionados às regiões necessitavam de averiguações, para que pudessem se corresponder; isto é, as informações precisariam estar correlacionadas e corretas. Mesmo mantendo um sistema de critérios e de classificação (cursos, matrículas, sexo e concluintes), foi necessário ir ao encontro de pesquisadores mais experientes, a fim de confrontar esses indícios e delimitar o campo de ação para proposição de uma pesquisa verticalizada e viável para um pós-doutoramento.

Nesse percurso, além das quatro licenciaturas em Arte, encontramos o curso de Artes Formação de Professores. Ao buscar informações sobre qual formação contemplaria esse futuro profissional, encontramos associado a esse curso outra nomenclatura “Formação Pedagógica em Artes Visuais” e com cursos a Distância (EaD)<sup>7</sup>. São 2 semestres de curso e, ao se formar, o professor poderá atuar em todo o ensino básico (1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio). Esse

curso tem o aval da Portaria Ministerial nº227/2013<sup>8</sup>, que reconhece os cursos superiores a distância) e está em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Em outra busca, verificamos que esses cursos são oferecidos pelos grandes conglomerados “Educação” como: UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci), UNIP (Universidade Paulista), UNIDERP (Universidade Anhanguera), dentre outros. O que deixa dúvidas sobre a formação e a profissionalidade desse professor. Apesar de, ainda, não integrar esta pesquisa, guardamos essas e outras informações, que surgem a todo momento, para acrescentar futuramente, se preciso, nas análises.

Corroborando com Creswell (2007), entendemos que todos os dados são importantes na construção de uma metodologia de análise, como o tipo e os aspectos da população averiguada (formação de professores de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), como os conteúdos fornecidos pelos dados achados. Pois, ao cruzar e triangular essas sinalizações, é possível, dependendo dos achados, compor estatísticas inferenciais, respondendo a questões, como essa curiosidade, apontada anteriormente, diante do objeto pesquisado, enriquecendo ainda mais as análises.

Após o ingresso no pós-doutoramento, foi necessário um olhar cuidadoso para todo material já coletado e acabamos decidindo colocar o foco, em um primeiro momento, no Estado de São Paulo, porque percebemos que, em uma pesquisa com dois anos de duração, seria pouco tempo para aprofundarmos as análises.

Aproveitamos o levantamento bruto feito no Estado de São Paulo (645 municípios), e definimos um primeiro recorte: separamos os municípios com populações acima 200.000 habitantes - cujo critério foi por serem cidades de porte médio<sup>9</sup>, cuja dinâmica, geograficamente e politicamente, tendem a se encontrar, ou deveriam estar preparadas para garantir IES com vagas de forma presencial e terem políticas públicas de apoio entre o Estado e as Instituições - dessa definição houve um total de 41 cidades.

Com base em dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)<sup>10</sup>, pelo Sistema de coleta de informações do Censo da Educação Superior (CENSUP)<sup>11</sup>, (Brasil, 2021), aportamo-nos nos microdados: fonte que ajudou a analisar o número de cursos oferecidos, as matrículas, o sexo dos concluintes, entre 2018 e 2021, e da relação numérica com outras graduações. Entendemos que essa estratégia seria um ponto inicial para cartografar o estado de São Paulo.

## Algumas questões e indícios se revelando

Ao olharmos para os dados, mergulhamos no delineamento de quadros e gráficos, que fornecessem uma visualização mais completa, para que, a partir dela, pudéssemos identificar sinais e caminhos para construção da metodologia de análise. Para esse artigo, trouxemos dois quadros e um gráfico, na perspectiva de ampliar o olhar e o conhecimento sobre o objeto pesquisado. E, partindo dessa seleção inicial, através da leitura oferecida pela plataforma, começamos a constituir um corpus de dados sobre o fenômeno estudado, levando em consideração que, entre 2019 e 2021, em função da pandemia e do governo atuante, tivemos restrição de informações. Entretanto, ao trazer esse recorte, ainda que restrito, as informações revelaram múltiplas dimensões do processo, que apontam para uma possível reestruturação do subsistema privado e público para a formação de professores.

Um fator que precisamos chamar a atenção é que o INEP apesar de disponibilizar muitas variáveis e enormes conjuntos de notas explicativas, consideramos que os bancos de dados poderiam ser mais sucintos em sua organização. Pois, os dados acabam gerando um trabalho manual grande e dificultoso, para coordenar as informações, exigindo-nos, muitas vezes, realizar uma dupla e, às vezes, tripla averiguação.

Outro fator é que, neste estudo, estamos trabalhando com dados extraídos da tabela Excel do INEP/CENSUP (Brasil, 2021), na qual se distingue apenas o sexo feminino e masculino. Portanto, não há uma análise precisa em relação ao gênero, porque as tabelas não apresentam o gênero, apenas o sexo.

### Alguns indícios:

- a) Quadro 1 - fornece um panorama geral do total de cursos ofertados, matrículas totais, matrícula por sexo de 2018 e 2021. Os dados estão zerados sobre os concluintes em 2018, apenas porque nos interessa os concluintes por sexo em 2021 (maneira por escrito que as plataformas se referem);
- b) Quadro 2 - mostra o total de matrículas de 2018 e o total de concluintes em 2021 entre pessoas identificadas como do sexo feminino e masculino.

E, por último, um gráfico, mostrando o número de matrículas, comparando os cursos de Administração, Teologia e as Licenciaturas em Arte (Visuais, Música, Dança e Teatro).

**Quadro I:** Total de cursos, matrículas e sexo de 2018 e total de cursos, matrículas, sexo e concluintes em 2021, de 41 municípios do estado de São Paulo acima de 200.000 habitantes.

ANO	Cursos ofertados				Matrículas Totais				Sexo				Concluintes			
	AV	M	D	T	AV	M	D	T	AV	M	D	T	AV	M	D	T
2018	237	63	5	6	4266	2275	299	805	F	F	F	F				
									2910	507	507	479				
2021	397	158	21	22	4563	1969	249	387	F	F	F	F	F	F	F	F
									3340	754	218	202	959	179	19	52
									M	M	M	M	M	M	M	M
									1356	1768	31	326	240	280	6	36

**Fonte:** Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CESNUP (Microdados/ Censo da Educação Superior 2018 e 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso: de nov./2023 a jan./2024.

## Leitura flutuante dos micros dados escolhidos

O número de oferta de cursos aumentou de 2018 para 2021 nas quatro linguagens. Em Artes Visuais, houve um acréscimo de 160 cursos; Música, de 95 cursos; em Dança, de 16 cursos; e, em Teatro, 16 cursos. Em contrapartida, o número de matriculados, em três dessas linguagens, referentes aos cursos de Música, Dança e Teatro, diminuiram.

Outro dado que revela algo a se pensar é que, nos cursos de Dança e Teatro, em 2021, houve uma diminuição de matrículas do sexo feminino; no curso de Dança, as matrículas do sexo feminino se mantiveram, mas do sexo masculino houve diminuição. Nas outras duas linguagens - Artes Visuais e Música -, houve aumento nas matrículas do sexo feminino e diminuição do masculino. Esses resultados podem revelar algumas situações nas quais as plataformas ainda não se ajustaram. Por exemplo: uma pessoa de sexo feminino, ao longo do curso, pode passar por uma transformação sexual e, ao final do mesmo, assumir a identidade social masculina, assim como todo o processo de troca de sexo. Os microdados não trazem outras possibilidades de siglas e descrição, o que poderia impactar de alguma maneira tais resultados.

Esses dados já mostram que, apesar do aumento de cursos, esses ainda se encontram abaixo do que deveria existir para suprir as necessidades de professores de Arte nos 41 municípios do Estado de São Paulo.

No Estado, o número de estabelecimentos educacionais, somando Educação Básica e Ensino Médio, em 2021, era de 21.686 com mais de 7.041.268 matrículas. Boa parte desses números estão concentrados nos municípios de porte médio, mais de 60%<sup>12</sup>, que integram nosso recorte de estudo.

**Quadro 2:** Total de matrículas em 2018 e total de concluintes em 2021.

CURSOS	Matrículas em 2018		Concluintes em 2021	
	Mulher - f	Homem - m	Mulher - f	Homem - m
Artes Visuais	2.910	1.356	959	240
Música	507	1.768	179	280
Dança	507	31	19	6
Teatro	479	326	52	36
<b>TOTAL</b>	<b>4.403</b>	<b>3.481</b>	<b>1.209</b>	<b>562</b>

**Fonte:** Quadro criado pelas pesquisadoras com base em dados oferecidos pelo INEP/CESNUP (Microdados/Censo da Educação Superior 2018 e 2021). disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso: de nov./2023 a jan./2024.

## Leitura flutuante dos micros dados escolhidos

Em Artes Visuais, 2.910 mulheres e 1.356 homens se matricularam, em 2018, e, em 2021, 959 mulheres e 240 homens concluíram o curso; isto é, somente 33% de mulheres e 18% dos homens chegaram ao término dessa jornada. No total (entre mulheres e homens), de 4.266 matrículas, em 2018, somente 28% concluíram o curso em 2021.

Em Música, o número de matrículas, em 2018, de mulheres foi de 507 e de homens foi de 1.778, e, em 2021, o número de concluintes foi de 178 mulheres (35%) e 280 homens (15%). No total (entre mulheres e homens) de 2.285 matrículas, em 2018, com somente 20% de finalização do curso em 2021.

Em Dança, o número de matrículas, em 2018, foi de 507 mulheres e 31 homens; e, em 2021, somente 19 mulheres (3%) e 6 homens (19%) concluíram. No total (entre mulheres e homens) de 538 matrículas, em 2018, somente 4% concluíram o curso em 2021.

Em Teatro, as matrículas, em 2018, foram de 479 mulheres e 326 homens e, em 2021, concluíram 52 mulheres (10%) e 36 homens (11%). No total (entre mulheres e homens) das 805 matrículas, em 2018, somente 10% concluíram o curso em 2021.

O número de mulheres matriculadas no total (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), em 2018, é maior do que dos homens; isto é, 4.403 mulheres e 3.481 homens (somente no curso de Música que o número de homens é maior). E, no total de concluintes, em 2021, o percentual também é maior entre as mulheres 1.209 (27%) em relação aos homens, que foram 562 (16%). Sem levar em consideração, a princípio, a questão do gênero.

Somando todas as licenciaturas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), teremos um total de 7.884 matrículas, em 2018; e de todas as licenciaturas somente 1.771 con-

cluíram, em 2021. Isto significa que temos 22% de profissionais formados para atender o estado de São Paulo.

Optamos por trazer esses dados em percentuais para que o impacto fosse gerado; e, com isso, procurarmos construir mais algumas hipóteses. Os dados referentes, entre 2018 a 2021, dizem respeito a uma média de quatro anos para o cumprimento de um curso de licenciatura. Nesse momento, não consideramos os dados de integralização dos cursos, por conta de não estarem disponíveis nas plataformas de consulta.

Pensamos em como poder afirmar que o número de matrículas das licenciaturas em Arte é baixo, muito baixo, diante da maioria dos cursos oferecidos pelas IES. Resolvemos, então, fazer uma pequena investigação paralela para referendar se são baixas mesmos. Escolhemos verificar, nos cursos de Administração e de Teologia, dois cursos que estão próximos dos números que levantamos sobre as licenciaturas, começando pelas Artes Visuais (dispostos na tabela do Excel), e, somente, as matrículas feitas em 2021.

Pensando que eles podem fornecer pistas, ao longo da pesquisa de Pós-Doutoramento e diante de um perfil de formação para profissionais do mercado de trabalho, o Gráfico 1, referente às matrículas nos cursos de 2021, mostra, o que cada Estado ou região almeja para esses trabalhadores.

**Gráfico 1:** Matrículas nos cursos de 2021



**Fonte:** Gráfico criado pelas pesquisadoras com base nos dados fornecidos pelo INEP/CENSUP-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> (Microdados/Censo da Educação Superior 2021).

## Leitura flutuante dos micros dados escolhidos

Somando todas as matrículas das Licenciaturas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), ainda, o número de matrículas (7.167) fica bem abaixo dos cursos de Administração (108.318) e próximo do curso de Teologia (5.360).

Em 2021, houve 466 cursos de Teologia registrados com 5.360 matrículas. Já, para Administração, houve mais de 1.164 cursos registrados com 108.319 matrículas. O que mostra uma diferença em números, por exemplo, do curso mais procurado entre as licenciaturas em Artes: a de Artes Visuais que, em 2021, contou com 397 cursos registrados e 4.563 matrículas.

Esses dados podem corroborar com as reflexões de Charlot (2020) e Seki (2021), apontadas nos textos anteriores, cujas Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de pessoas para trabalhar em sociedade, parecem estar mais focadas, atualmente, em um ideal político/econômico/social de preparar profissionais para o mercado capitalista do que humanista.

Obviamente, ainda se trata de uma visão inicial acerca desses dados, que precisam de outras fontes, além de outras análises comparativas, antes de adentrarmos na análise de conteúdo e nas reflexões cruzadas com esses e outros teóricos que, ao longo do trabalho, certamente, trarão contribuições imensas.

Mas, como pesquisadoras, deixamos um “gostinho de quero mais”, e já podemos dizer que estamos com o olhar cuidadoso para outros cursos de licenciatura, que estão sendo investigados. Nesta direção, chamamos atenção para o número de cursos de Pedagogia, os cursos em EaD, as segundas formações de professores como graduação, as leituras atuais do e-MEC, dentre outros aspectos. Tais aspectos, que se somam às preocupações, enquanto educadoras, empenhadas nos processos formativos de profissionais não só de Arte, mas de seres humanos.

## Pensando Junto

A relevância de tal investigação advém do entendimento dessa problemática, ao avançarmos na construção do importante papel que o ensino geral e da Arte, em específico, pode vir a ter para e na educação, no sentido de preparar, segundo Freire (1996), o ser humano para um futuro emancipado. Mas, antes, sem deixar de perguntar: que homem está sendo preparado hoje?

Sendo assim, investigar se esse sistema neoliberal - que está adentrando na sociedade mundial e, especificamente, brasileira, como salienta Moreira (2021), desde a década de 1980 a favor da desestatização, privatização da educação e a desresponsa-

bilização do Estado - vem modificando as estruturas curriculares de formação e tudo que nelas aportam (presencial, híbrido e Educação à Distância).

Porém, para Dardot e Laval (2016), somente apontar aos governos que o setor privado é capaz de oferecer serviços básicos à população, como na educação, mas não só, na qual os cursos de graduação podem estar tomando contornos de forma contun-dente pela ampliação da, tão somente, transmissão de conhecimentos. Mas também que não é qualquer transmissão de conhecimento e, sim, com ideologias do mercado financeiro global, porque não basta compreendermos esse emaranhado desconexo da formação de professores de Arte. Pois, a Arte, que defendemos, aqui, é um fenômeno, por si só, complexo e diverso em relação à formação de linguagens, comunicações e princípios culturais/sociais, e sempre esteve cheio de potencial educativo, como diz Eisner (2013). Mas também, temos que considerar que este potencial só é autônomo e emancipatório, quando o cidadão, ao vivenciar as riquezas da arte, não deixe de lado (pela distração) o seu desenvolvimento pessoal.

Os dados (ainda primários) evidenciados, os questionamentos e as reflexões tra-zidas, neste texto, têm como intenção suscitar alguns pensamentos de como estamos construindo uma metodologia, que pode ser ímpar para esse tipo de investigação. Pois, a nossa intenção é que tais dados possam ser usados, replicados, reinventando-os e, por que não, criticando-os, para que novos dados sirvam para embasar propostas de pesquisas e de políticas públicas efetivas e propositivas para o futuro da formação do profissional professor de Arte. Mas, para quem sabe, servir de apoio para outras pesquisas em áreas diferentes.

Portanto, ao fazer um mapa cartográfico e construir uma metodologia de análise reflexiva, poderemos identificar e perceber a dimensão do quanto o poder privado está adentrando, pelo Estado, na Educação. Isto é, nas Instituições de Ensino para, no mínimo, comunicar que o caminho está na transformação desta “dita liberdade” em liberdade de fato.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Censo da Educação Superior (INEP/CENSUP), **Microdados do Censo da Educação Superior**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 02/02/2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22/02/2024.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2013.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte.** 9ª ed. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo.** 3ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER. Howard. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte.** 16ª ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Digitalizada por TupyKurumin. Disponível em: [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf) Acesso em: 04/01/2024.

MOREIRA, Ana Marcia Akai. Arte com o direito? A formação do professor de Artes na no município de São Paulo/SP. **Tese** (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

NÓVOA. António. **Professores:** Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)** [recurso eletrônico] / Allan Kenji Seki. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

VÁZQUEZ. Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Tradução Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/01/2024.

## ‘Notas de fim’

1 Aqui, neste primeiro momento do texto, usamos a palavra Arte com letra maiúscula, porque estamos nos referindo ao universo artístico/histórico.

2 Blog do Freitas (UNICAMP). Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/category/avaliacao-de-professores/>. Acesso em: jan. 2024.

3 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 04/12/2023.

4 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 04/12/2023.

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>. Acesso em: 04/12/2023.

6 Os micros dados, só foram disponibilizados em 2024.

7 Fonte: <https://portal.uniasselvi.com.br/lista-cursos-graduacao/mt/sinop/cursos/formacao-pedagogica-em-artes-visuais/ead#:~:text=A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20EAD%20em,%C3%AAnfase%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor>. Acesso em: 04/07/2023.

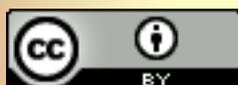
8 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13232-portaria-227-de-2013-p-df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13232-portaria-227-de-2013-p-df&Itemid=30192). Acesso em: 21/01/2024.

9 STAMM, Cristiano et al. A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. Interações, Campo Grande, v. 14, n.2, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122013000200011>. Acesso em: 23/09/2023.

10 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 23/09/2023.

11 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23/09/2023.

12 Dados obtidos pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 24/02/2024.



## Evaluación Educativa: una analítica en perspectiva crítica

*Avaliação Educacional: uma análise em perspectiva crítica*

*Educational Evaluation: an analysis in critical perspective*

Tomás Sánchez Amaya<sup>1</sup>

**Resumen:** Este ejercicio analítico e interpretativo busca llamar la atención acerca de la condición ontológica de la evaluación, sobre su teleología y, sobre las formas de instalación en las sociedades modernas. El análisis muestra cómo algunas prácticas evaluativas (desde perspectivas utilitarias, mercantilistas), que son ajenas a la educación, a la pedagogía, a la formación, desconociendo sus dimensiones éticas y políticas, la han desvirtuado hasta convertirla en instrumento de segregación, de exclusión, de masificación, de cosificación, no solo de sujetos individuales sino también de conglomerados humanos. Sobre la base de una analítica documental acudimos a algunos postulados de la pedagogía crítica, de la filosofía práctica (ética) y de la experiencia docente e investigativa, en el intento de resignificar la práctica evaluativa en tanto herramienta —valiosa— para el aprendizaje, para la formación y para el reconocimiento de los otros, en tanto sujetos de valoración.

**Palabras clave:** evaluación, crítica, formación, pedagogía, autoevaluación.

**Resumo:** Este exercício analítico e interpretativo procura chamar a atenção para a condição ontológica da avaliação, a sua teleologia e as formas de instalação nas sociedades modernas. A análise mostra como algumas práticas avaliativas (de perspectivas utilitaristas, mercantilistas), estranhas à educação, à pedagogia, à formação, ignorando as suas dimensões éticas e políticas, distorceram-na até se tornar um instrumento de segregação, de exclusão, de massificação, de reificação, não apenas de sujeitos individuais, mas também de conglomerados humanos. Com base em uma análise documental, recorremos a alguns postulados da pedagogia crítica, da filosofia prática (ética) e da experiência de ensino e investigação, na tentativa de ressignificar a prática avaliativa como uma ferra-

1. Posdoctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia) en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales (Manizales-Colombia). Magister en Filosofía Latinoamericana y Licenciado en Filosofía e Historia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia). Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación (Bogotá-Colombia). Líder del grupo de investigación Educación, Cultura y Arte (EduCARTE), clasificado em Categoría B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1258-4333>. Correo electrónico: [tsancheza@udistrital.edu.co](mailto:tsancheza@udistrital.edu.co).

menta —valiosa— de aprendizagem, de formação e de o reconhecimento dos outros, como sujeitos de avaliação.

**Palavras-chave:** avaliação, crítica, formação, pedagogia, autoavaliação.

**Abstract:** This analytical and interpretive exercise seeks to draw attention to the ontological condition of evaluation, its teleology and the forms of installation in modern societies. The analysis shows how some evaluative practices (from utilitarian, mercantilist perspectives), which are foreign to education, pedagogy, training, ignoring its ethical and political dimensions, have distorted it until it becomes an instrument of segregation, exclusion, of massification, of reification, not only of individual subjects but also of human conglomerates. On the basis of a documentary analysis we turn to some postulates of critical pedagogy, practical philosophy (ethics) and teaching and research experience, in the attempt to re-signify the evaluation practice as a —valuable— tool for learning, for training and for the recognition of others, as subjects of assessment.

**Keywords:** evaluation, criticism, training, pedagogy, self-evaluation.

## Introducción

**E**l punto de partida del análisis que se presenta en este ejercicio académico reflexivo, tiene ver con el análisis de algunas fuentes teóricas (y prácticas) relacionadas con la evaluación educativa desde perspectivas analíticas, interpretativas, críticas, estéticas y reflexivas, orientadas hacia el análisis y la conceptualización de la evaluación desde dimensiones de orden ético, político, pedagógico, formativo, relacional..., emergentes —por supuesto— de perspectivas pedagógicas y educativas críticas, en oposición a los modelos pragmáticos, utilitaristas, mercantilistas que han conquistado y colonizado, de manera paulatina pero vertiginosa el mundo educativo (y el mundo de la vida humana) en todas las latitudes.

Pensar la evaluación desde una perspectiva crítica implica, de igual modo, pensar la educación, el conocimiento, la formación, la escuela, el sujeto, el mundo... poniendo el acento en el telos, en la finalidad, en el sentido mismo, de aquello que se constituye en objeto de análisis y de reflexión; esto es, ver con otros ojos (Saint-Exupéry, 2003), con ojos nuevos lo que siempre se ha visto de la misma forma y, que por tal razón ha perdido su profundidad, su diferencia, su mismidad, su razón de ser.

Sin duda, si pretendemos instituir un tipo de educación crítica, reflexiva, emancipadora, hemos de considerar unas prácticas evaluativas con estos mismos talentos y, por supuesto, unos discursos, que se centren en las dimensiones formativas, éticas, estéticas y políticas de la evaluación; de lo contrario esta herramienta —en la que reposa la determinación de los índices y niveles de la calidad de la educación (y de todas sus instancias e instituciones anexas)— no será más que otro dispositivo de segregación, de exclusión, de clasificación, de discriminación, que valida y profundiza las inequidades sociales. En este contexto coincidimos con lo señalado por Guerrero (2012) para quien la base de los intereses emancipadores de la evaluación educativa han de anclarse en:

la ciencia social crítica, representada por una racionalidad crítica que no se queda solo en la contemplación de la evaluación, sino que profundiza en ella con todos los hilos de significados que atraviesan, los obstáculos que afrontan y las posibilidades que encarna para la acción prospectiva (p. 112).

Así pues, una perspectiva crítica de la evaluación implica considerar el conjunto de sus potencialidades y posibilidades, mucho más allá de las características funcionalistas con las cuales, los sistemas educativos (y evaluativos) modernos la han concedido, así como también, cuestionar el basto poder con el que en la actualidad se le ha investido.

## La condición ontológica de la evaluación

Tal como Freire (1996, p. 11) le apostó a una pedagogía “fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando”, nosotros le apostamos a una evaluación que se funde de manera indefectible en esos mismos postulados, de lo contrario, no sería evaluación, a lo sumo un sistema de examinación; ello por cuanto, al pensar en la evaluación —ya desde su propia etimología— nos ubicamos en el campo de lo axiológico, de lo valorativo<sup>1</sup>, consecuentemente, de lo ético y por esta misma vía, en el terreno de lo filosófico, tal como se señala en la definición acuñada por Sánchez-Amaya (2014), la evaluación es:

**[...] la actividad humana, ordenada hacia una finalidad previamente determinada, consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto...), a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos (resaltado en el original, p. 7).**

De otro lado, dentro de las tantas definiciones de evaluación se halla la correlación que de ella se hace con la crítica, así, por ejemplo, el Diccionario Libre (The Free Dictionary, 2016), en su tercera acepción señala que crítica significa: 1) valoración acción de evaluar y juzgar; 2) apreciación conjunto de juicios y evaluaciones; 3) arte de evaluar y juzgar. Consecuentemente sostenemos que la crítica misma sería un ejercicio valorativo, pues aquélla deriva de tener criterio, capacidad, juicio..., para discernir acerca de la verdad evidenciándola (diferenciándola) de la falacia o el error<sup>2</sup>. El concepto de crítica lo posemos asociar también con aquella perspectiva filosófica del examen y del conocimiento de sí mismo tal como se expresa en la Apología de Sócrates, pues “una vida sin examen propio y ajeno no merece ser vivida por ningún hombre” (Platón, 1973, p. 26). En el contexto latinoamericano, podemos encontrar una perspectiva filosófica de la crítica (o una crítica filosófica), como una especie de metafilosofía (una filosofía de la filosofía), en los análisis realizados por Roig (1966):

lo crítico no se reduce a una investigación de los límites y posibilidades de la razón, con una intención exclusivamente epistemológica, es algo más que esto. Se trata de una mediación en la que no sólo interesa el conocimiento, sino también el sujeto que conoce, el filósofo en particular, en su realidad humana e histórica. De ahí que una filosofía de la filosofía pretenda tener una amplitud mayor que la tradicional crítica de la razón; se trata, en efecto, de un tipo de crítica más amplio que pretende responder a una problemática que incluye cuestiones relativas a la misma vida filosófica (p. 9).

Estas referencias nos permiten colegir que la evaluación es (o debe ser), en esencia, crítica Sánchez-Amaya (2021); más si a ella se la concibe como “una forma de pensamiento que se cuestiona a sí mismo y que considera no sólo los límites y posibilidades de la razón, sino también la realidad humana e histórica de un sujeto que se constituye en un “nosotros”” (Vignale, 2012, p. 61); por cuanto, la crítica hace posible “una mirada allí donde antes no podía verse nada” (Vignale, p. 62). Y si la evaluación comporta esta característica, ha de poner su mirada sobre el contexto, en el sujeto, en la comunidad, en la región, en el país y en el mundo, de modo que sea posible a través de ella, interpretar, comprender, analizar las condiciones y circunstancias que habitan los pueblos; tal como sostiene Córdova (2018, p. 7):

No se trata, como sostiene, de realizar evaluaciones discriminatorias, que exijan más a unos que a otros, según su situación cultural. Se trata de tener en cuenta la situación y ofrecer una evaluación que explore, motive y anime a todos los estudiantes a desarrollar sus potencialidades y capacidades en la aplicación del conocimiento, poniendo en escena su aprendizaje desde su situación particular de vida.

A través de la evaluación es posible poner nuestra vida en juego, en la balanza, en el juicio permanente; por cuanto, como bien señala el precitado autor,

la evaluación de los aprendizajes antes y después del proceso educativo es más que un instrumento y herramienta, ha de constituirse como una práctica reflexiva acerca del discernimiento del aprendizaje, esto implica que se conciba como una práctica de comprensión, retroalimentación y de cambios en las acciones, resultados y en la realidad (p. 7).

Sin tales posibilidades, la evaluación no deja de ser un instrumento funcional al servicio de quienes, desde perspectivas pragmáticas y utilitaristas buscan evaluar para excluir, para diferenciar, para controlar y quizá – glosando el célebre título de una de las obras de Foucault (2005) – para *vigilar y castigar*.

Una perspectiva crítica de la evaluación debe comportar un conjunto de características (principios) que la pondrían más en una perspectiva formativa (y procesual) u ordenada hacia los aprendizajes (evaluación para el aprendizaje) que

sumativa (o terminal), como señala el sugerente estudio realizado por de La Orden Hoz y Prieto (2016), que identifica como cualidades de estas formas de evaluación: centrada en procesos, considerar la opinión de los evaluandos, considera la inclusión de diversas estrategias valorativas, uso de la retroalimentación, evaluación continua y continuada, comunicativa, participativa, contextualizada, significativa, etc.; así las cosas, la evaluación debe connotar en si misma (desde su ontología) una dimensión crítica que permita humanizar y transformar la acción educativa, como sostiene Córdova (2018, p. 8): “no para demostrar poder de un conocimiento y posiciones, sino a través de la retroalimentación, mostrar cómo avanzar para convertir el conocimiento en algo personal, significativo y que se traduzca en un poder social, que de cómo resultado mejora en la calidad educativa y de vida”.

La dimensión crítica de la evaluación también se manifiesta en que esta no obedece –como acontece con los sistemas institucionales (internos) de aseguramiento de la calidad (SIAC)– a exigencias exógenas y a normativas externas, sino que debe considerarse en su dimensión académica y ética a través del cual se pueda “reivindicar la capacidad autónoma, crítica y reflexiva del docente, quien está llamado a pensar y repensar permanentemente sus prácticas, teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos y respaldándose en sus propios procesos metacognitivos” (Leal Castro, 2010, p. 56). Desde esta perspectiva coincidimos con Almanza Iglesia (2010), al señalar que la perspectiva crítica de la evaluación debe “enfocar cierta realidad para trascender la evaluación por resultados cuantificados” (p. 60). Así pues, una evaluación en perspectiva crítica se caracterizaría por ser una buena práctica evaluativa, como la que ubo definido Edith Litwin (2008):

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, para ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza (p. 173).

La evaluación crítica, según se lee en el análisis de Roig y Lipsman (2015), se caracterizaría por considerar las prácticas que “fueran sin sorpresa, valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza en donde los desafíos cognitivos no son para calificar sino que se reconocen como parte de la vida cotidiana del aula” (p. 74); este tipo de prácticas, sostienen las autoras, “son prácticas atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas para sus aprendizajes” (p. 74). Lo propio puede leerse en la propuesta de Anaya-Heredia, Negrete-Arteaga y Rojas-Guzmán (2015), quienes indican que “cuando lo crítico, lo participativo y lo reflexivo se presentan en un aula de clase y dialogan con las prácticas evaluativas, se promueve el empoderamiento y la emancipación de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 5). En este contexto se hace (y se toma) conciencia acerca de la

necesidad de promover un ejercicio crítico, reflexivo, ético, político, anclado a la práctica evaluativa en tanto instrumento de formación y como práctica de transformación educativa, profesional y social; por cuanto, de una práctica evaluativa crítica pueden emerger la conciencia crítica, la autonomía, el ejercicio de la democracia (a través de los procesos de autoevaluación y de autorregulación).

Prácticas evaluativas centradas en la reflexión, en el análisis, en el desarrollo de capacidades y habilidades de los evaluandos, contextualizada, que consulte los intereses y las necesidades de los educandos, configuradas sobre formas de pensamiento crítico, emancipatorio, dialéctico, sobre el pensamiento complejo, serían formas de evaluación crítica, que permitan entender que los sujetos (evaluandos) son personas que poseen una humanidad, unos intereses, unas necesidades, con comprensión y pensamientos propios; en oposición a las pruebas masificadas, despersonalizadoras, estandarizadas, descontextualizadas, normalizadas, homogeneizantes, deshumanizantes y excluyentes (Janesick, 2008; Anaya-Heredia, Negrete-Arteaga y Rojas-Guzmán, 2015; Remolina Caviedes, 2013)<sup>3</sup>. En este contexto, Remolina Caviedes (2013) sostiene que, al analizar la evaluación formativa bajo la lupa de la pedagogía crítica, se evidencia:

la forma en que el discurso neoliberal, a través de la teoría del capital humano que asocia el crecimiento económico de un país con la 'formación' de sus habitantes, ha desdibujado los que serían los propósitos formadores de la evaluación y ha conseguido que la evaluación sea otro instrumento de control del Estado, a través del que reafirma las relaciones de poder que maneja en las escuelas y que terminan respondiendo a los intereses del mercado. (Caviedes, 2013, p. 371)

En la práctica, los resultados de la evaluación masificada (v. g. Pruebas Saber 11, TyT y PRO en Colombia)<sup>4</sup>, en virtud de sus mecanismos de exclusión, prescriben o determinan el presente y el futuro de los seres humanos y, como señala Remolina Caviedes (2013), refiriéndose a la relación opresor-oprimido descrita por Freire, "también les prohíben ser más", lo cual se constituye en "un agravante lleno de violencia que acentúa la naturaleza del oprimido al someterlo al maltrato, al perjuicio, al menos cabo de su dignidad y al abuso o imposición de cualquier poder, fuerza o superioridad" (p. 379); por tanto, consideramos también que "la evaluación debe ser repensada y estar contenida dentro del ámbito escolar, alejada de los dominios económicos y políticos so pena de constituirse en una práctica violenta que antepone una visión utilitarista del conocimiento y transforma los actores escolares en máquinas de producción" (p. 380).

Cerramos este apartado aludiendo a propuestas como la de Álvarez-Méndez (2003) quien sostiene que la evaluación tiene todo un potencial para realizar importantes replanteamientos en el ámbito educativo<sup>5</sup>, por cuanto ella viene siendo el "espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan *tomar*

*postura* frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas” (p. 1-2); además, porque, recientes análisis sobre los procesos de aprendizaje indican que “necesitamos la evaluación no tanto para *controlar* o *medir* el logro de objetivos concretos – concepción próxima a la *pedagogía por objetivos*, de inspiración conductista – sino para comprender y para fortalecer más apropiadamente los procesos formativos que queremos generar desde la enseñanza (p. 2).

Así las cosas, una evaluación crítica, se ampara en modelos educativos, pedagógicos y didácticos críticos y transformadores, sobre la base de “una praxis educativa atractiva, creadora, motivadora, pertinente, significativa, contextualizada, productiva, dialógica, participante, cooperativa y colaborativa (Mora, 2014, p. 14); en este horizonte, se hace necesario orientar esfuerzos, de modo que sea posible que los evaluandos sean “libres, autónomos (as), reflexivos (as), capaces de discernir sobre proposiciones ideológicamente deformadas de la realidad y, en consecuencia, actuar sobre ellas en un proceso de cambio o transformación social guiado por los principios de justicia, equidad y esperanza social” (Guerrero, 2012, p. 103-104).

## Deformación de las prácticas evaluativas

Según enunciamos en el primer apartado de este ejercicio analítico, la condición natural de la evaluación es la valoración; de modo que su piso teórico epistemológico y ontológico lo constituyen la ética, la política, la educación, la pedagogía, la relacionalidad..., entre sujetos, todo lo cual le dota de un carácter ético-político.

Un primer elemento que, a nuestro juicio, empieza por desvirtuar la práctica evaluativa tiene que ver con el lugar que paulatinamente, las sociedades (los sistemas sociales y educativos particularmente) han otorgado a la evaluación en las últimas décadas, al convertirse en *sociedades evaluadoras* – en el marco de estados evaluadores – (Gardner, 2011; Sánchez-Amaya, 2009; 2015), en la perspectiva del logro de la calidad de la educación (y de todos sus ámbitos, instancias e instituciones); ello por cuanto, pareciera ser que el medio (evaluación) se volvió fin (educación, calidad, currículo), pues, como suele decirse actualmente la cola evaluativa mueve al perro curricular (Lillo, 2016); es decir, la educación, los currículos, la calidad de la educación se organizan sobre la base de lo que se ha de evaluar.

Otras fuentes de corrupción de la práctica evaluativa tiene que ver con el mal uso que se da a la finalidad (los propósitos) de la evaluación, pues aquellas han de correlacionarse con su propia naturaleza (y una naturaleza de talante ético, no puede perseguir fines no éticos); por ello, por ejemplo, compartimos la preocupación de Litwin,

según el análisis de Roig y Lipsman (2015) cuando la práctica evaluativa “plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella”; en este tipo de prácticas (disciplinadoras, controladoras) no se reconoce “lo aprendido [por el evaluado] sino que analizan lo consolidado o lo que persiste pese a la presión en situaciones de tensión” (p. 70); o como cuando usamos la práctica evaluativa como mecanismo directo de castigo o penalidad (punitivas)<sup>6</sup>.

Como señalamos atrás, las prácticas evaluativas masificadas (las evaluaciones censales o muestrales) que *cortan a todos con la misma tijera*, – diseñadas desde centros de poder (OCDE), por tecnócratas expertos en materia evaluativa (gobernantes, directivos, administrativos), pero ajenos a los contextos y a las realidades de los agentes evaluados– constituyen formas desvirtuadas de evaluación. Imaginemos solamente, por ejemplo, las pruebas masificadas que se aplican a nuestros niños (sin considerar los contextos geográfico, económico, político, social, cultural...), como son: las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); los estudios regionales comparativos (PERCE, SERCE, TERCE, ERCE); los estudios internacionales de tendencias y progreso en matemáticas y ciencia (TIMMS); los estudios internacionales de enseñanza y aprendizaje (TALIS) etc.

Limitantes como el tiempo y las condiciones especiales de los evaluados constituyen también aspectos relacionados con la desvirtualización de la evaluación; los exámenes contra reloj pueden inducir al error cuando la presión por finalizar la prueba en el tiempo determinado hace perder de vista el sentido de la actividad; de igual manera, las prácticas y los rituales tradicionales al centrarse en la memorización y en el recuerdo (inmediato) de los conocimientos.

De otro lado, la creciente competencia entre instituciones educativas (de todos los niveles) por figurar en los primeros lugares de los ránquines hacen perder de vista la calidad y el sentido de la educación, concibiéndola como mercancía de intercambio (Laval, 2004); en este contexto como sostiene Álvarez-Méndez (2003), la evaluación “desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación” (p. 3). En este marco,

comprobamos que con más frecuencia e intensidad y en nombre de resultados predeterminados en instancias ajenas a los procesos de formación, las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la integración, más al servicio de la selección que de la formación, más al servicio de intereses que escapan al control de quienes *hacen* la educación día a día (Álvarez-Méndez, 2003, p. 3).

El uso de la evaluación como instrumento de jerarquización de instituciones y de sujetos “ha ocultado la preocupación por una evaluación *justa y esencialmente educativa* que esté orientada por principios éticos que miren a la *formación integral* de los sujetos que aprenden” (Álvarez-Méndez, 2003, p. 4).

Las prácticas evaluativas como mecanismo de gratificación-sanción hace desviar el auténtico sentido de la evaluación, por cuanto se conciben como mecanismos de premios y de recompensas, cuestión que se ha instalado en los sistemas educativos actuales, como sucede, por ejemplo, con la acreditación de programas e instituciones (educativos) y con el acento puesto en los resultados cuantitativos de los exámenes masificados ya sean de orden nacional o internacional. En la actualidad, en Colombia, por ejemplo, a partir de la expedición de recientes normativas que se ordenan a reglamentar los procesos de Registro Calificado (para la oferta de programas académicos en el nivel de educación superior) y de la acreditación de alta calidad (para programas e instituciones) se ha instalado la exigencia de centralizar el trabajo académico en los *Resultados de aprendizaje*, soslayando y resquebrajando de paso, la autonomía que la Constitución y la Ley otorgan a las instituciones de educación superior (IES) y, sin considerar, además, los procesos formativos, éticos, estéticos, integrales, políticos, contextuales, profesionales, científicos..., que convergen en todo acto educativo, en tanto acto relacional, interpersonal e intersubjetivo.

En este contexto, como sostiene Álvarez Méndez (2003, p. 5), “la preocupación principal de quienes *piensan* sobre evaluación es dar con la fórmula técnica idealizada que *mida* con más precisión y exactitud la cantidad de conocimiento acumulado, que no la capacidad de generarlo”. En consecuencia, una práctica valorativa que se fija solamente en los resultados desestima la capacidad de los sujetos para “hacer frente a situaciones imprevistas e imprevisibles, tareas para las que se necesita una inteligencia creativa, crítica, con capacidad de valorar los riesgos de la toma de decisiones” (p. 5).

Finalmente, el espíritu clasificatorio en que se ha tornado la evaluación, puede decidir el destino o el futuro no solamente de personas, sino de grupos sociales, como suele acontecer con los resultados de las pruebas clasificatorias para ingreso a niveles superiores de educación (programa Ser Pilo Paga, Generación E, de reciente data en Colombia); o en las convocatorias públicas de méritos (para asignación de becas o para ingreso al servicio docente en el sistema público estatal de la educación); lo propio se puede señalar de los citados procesos de autoevaluación con fines de acreditación (de programas o instituciones) o de obtención de registro calificado para el funcionamiento de programas académicos de educación superior. En todos estos contextos, como sostiene Remolina Caviedes (2013), refiriendo a Hadji (1995):

Lejos de indagar por el conocimiento y el aprendizaje, la práctica evaluadora se pervierte. Rompe la continuidad ontológica del evaluador y el evaluado como sujetos, como seres humanos. Quien es evaluado se transforma en el objeto sobre el cual se debe tomar distancia para procurar un discurso evaluativo (2013, p. 373).

## Conclusiones

Dada la actual caracterización de las sociedades como evaluadoras, de la instalación de una cultura de la evaluación – que todo lo escruta – quizá sea necesario preguntarnos acerca del papel que los discursos y las prácticas evaluativas desempeñan en la actualidad, toda vez que la evaluación ha hecho presa del ser y del acontecer de los seres humanos, de los grupos, sistemas y organizaciones que ellos constituyen.

En primer lugar, consideramos pertinente resignificar el sentido, el concepto, los usos, los instrumentos, el ser y el que hacer de la evaluación, toda vez que su naturaleza y condición, la ubican (de modo necesario) en el ámbito educativo, formativo, pedagógico, personal, comunicativo, relacional... de modo que sus diversas formas habrían de ordenarse al rescate de la humanidad, de la dignidad, de la singularidad de los sujetos evaluados. Una perspectiva crítica de la evaluación permitiría que ella retornase a su auténtico sentido y origen, al modo del examen que sobre sí mismo (como primera medida) y posteriormente sobre los demás deberíamos poner en práctica los seres humanos para que siguiendo al filósofo griego valga la pena una vida porque permanentemente la sometemos a examen, a valoración, a escrutinio... de lo cual indudablemente resulta una mejor vida.

En un segundo momento, enfatizar en las prácticas evaluativas críticas, transformadoras, liberadoras, emancipadoras, reflexivas, formativas, analíticas, creativas..., por oposición a las formas de evaluación masivas, despersonalizadas y despersonalizantes, cuantitativas, mercantilistas que no consultan – ni consideran – los contextos históricos, sociales, culturales, económicos, etc., en los que los evaluandos se desempeñan, como tampoco sus intereses, necesidades, sus historias particulares de vida... y, que operan como una única tijera que cercena, al modo del lecho de Procusto (Taleb, 2018), a todo y a todos, con la misma medida y de la misma forma.

Se trata, en últimas, de poner la evaluación al servicio de los seres humanos, de sus empresas, de sus aprendizajes, de sus proyectos, de sus intereses, de su existencia. Tal como sostiene Álvarez-Méndez (2003, p. 10), la cuestión fundamental no es la de “aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado”, cuanto la de aprender para la vida y que en ese proceso la evaluación, despojada de sus poderes y de sus rituales, sea una herramienta más. Consideramos que la evaluación (educativa) en todos los niveles de la educación, pero más “en los niveles de educación básica, tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes” (Álvarez-Méndez, 2003, p. 10); solo así, enfatizando es sus dimensiones formativa, procesual, didáctica,

la evaluación recobrará su auténtico sentido de valoración y se pondrá al servicio de la acción pedagógica y educativa.

## Referencias

- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. **Opciones Pedagógicas**, v. 28, 2003.
- ANAYA-HEREDIA, D., NEGRETE-ARTEAGA, L. Y ROJAS-GUZMÁN, Y. **La evaluación en perspectiva crítica: análisis de un contexto de formación**. [s.l.] Universidad Javeriana, 2015.
- CÓRDOVA, M. O. Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la Teoría Crítica. **Revista Facultad de Ciencias Médicas**, v. 15, n. 1, p. 7–9, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. 34. ed. México: Siglo XXI, 2005.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 2011.
- GUERRERO, E. Un enfoque reflexivo del proceso de evaluación educativa. **Rcieg**, v. 2, n. 3, p. 102–117, 2012.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES. **Examen Saber TyT**. Disponible em: <<https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-saber-tyt>>.
- JANESICK, V. Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. *In: Pedagogía crítica. De qué hablamos; dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó, 2008. p. 323–337.
- LA ORDEN HOZ, A. Y P. DE; PRIETO, J. H. Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, v. 18, n. 2, p. 40–52, 2016.
- LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.
- LEAL CASTRO, C. La autoevaluación en el docente universitario: una actividad indispensable para la cualificación de los procesos educativos. **Música, cultura y pensamiento**, v. 2, n. 2, p. 55–60, 2010.
- LILLO, J. O. **La cola mueve al perro: realidad o fantasía en ducación**. Santiago: La Trama Editores, 2016.
- LITWIN, E. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MORA, D. Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados. **Integra Educativa**, v. 7, n. 2, p. 13–32, 2014.
- PLATÓN. Apología de Sócrates. *In: Diálogos I*. Madrid: Gredos, 1973. p. 98–121.
- REMOLINA CAVIEDES, J. F. Las evaluaciones estandarizadas desde una visión freireana. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 369–382, 2013.
- ROIG, H. Y LIPSMAN, M. La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. **Revista del HICE**, v. 37, p. 69–80, 2015.
- ROIG, A. Ideología y crítica en las enseñanzas de las humanidades: una meditación a propósito del Alcibíades de Platón. *In: Separata de las Actas de las 2as. Jornadas Universitarias de Humanidades*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1966.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE. **El Principito**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2003.
- SÁNCHEZ-AMAYA, T. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 1675–1711, 2009.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Evaluación Educativa. Conceptualización.** Bogotá Documento de trabajo. No publicado, 2014.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Evaluación educativa en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Los valores de la evaluación** Bogotá. Documento no publicado, 2021.

SPES. **Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino.** Barcelona: Spes, 1958.

TALEB, N. N. **El Lecho de Procusto: Aforismos filosóficos y prácticos.** Barcelona: Paidós, 2018.

THE FREE DICTIONARY. **Crítica. Significado de crítica.** Disponível em: <<http://es.thefreedictionary.com/critica>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

VIGNALE, S. Filosofía crítica y función utópica en Arturo Roig. **Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas**, v. 14, n. 1, p. 61–66, 2012.

WIKIPEDIA, LA ENCICLOPEDIA LIBRE. **Crítica.** Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Critica>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

## ‘Notas de fim’

1 Desde la etimología, el diccionario Spes (1958, p. 534) indica que la palabra evaluación procede del latín “ex” (fuera, fuera de, sacar fuera, extraer...), “valere” (valor, ser fuerte, robusto, tener fuerza o poder; prevalecer; tener eficacia; valer, tener un valor determinado, valentía...) y “ción” (acción y efecto). Los términos asociados con el infinitivo presente latino “valere” se corresponden de modo ineludible con el ámbito axiológico.

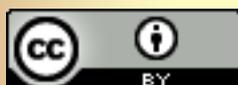
2 El concepto de crítica, con este mismo sentido, también se halla en Wikipedia, al ser definida como “la acción dirigida, del intelecto crítico, expresada como opinión formal, fundada y razonada, necesariamente analítica, con connotación de sentencia cuando se establece una verdad, ante un tema u objeto usualmente concreto pero que puede dirigirse hacia lo abstracto” (2018).

3 Remolina Caviedes (2013, p. 376) sostiene que este tipo de evaluaciones (estandarizadas) se correlacionan con las formas de educación bancaria expuestas por Freire, por cuanto “niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres son sometidos a sus juicios de manera sumisa, siendo domesticados por una práctica cuantitativa, prescriptiva y deshumanizante amparada bajo la supuesta objetividad numérica (...) que pretende evadir toda discusión”.

4 Las pruebas Saber son un conjunto de evaluaciones masificadas y estandarizadas de orden nacional que deben presentar los estudiantes al finalizar diferentes ciclos o niveles educativos que evalúan las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); así, las pruebas Saber 11 evalúan la calidad de la educación formal impartida a los estudiantes que finalizan el nivel de educación media. Las pruebas Saber TyT y PRO se aplican a los estudiantes que hayan cursado y aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos de sus programas académicos en el orden tecnológico y profesional, respectivamente (INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES, 2021).

5 Esta perspectiva de Álvarez Méndez (2003) se correlaciona con lo expuesto por Gardner, en sus Inteligencias múltiples (2011), para quien, a propósito de las pruebas estandarizadas las instituciones y las sociedades “hemos dejado que el perro examinador paseara al amo curricular” (p. 83), o dicho de otro modo: la cola evaluativa está moviendo al perro curricular.

6 ¿Qué tipo de sujetos serán aquellos a quienes se impera, “Salgan y se arrodillan los que no saben la lección”; o, aquellos a quienes se obliga a permanecer determinado tiempo arrodillados, con los brazos en alto sosteniendo ladrillos o libros por no responder a los requerimientos del maestro; o, aquellos a quienes se excluyen de la evaluación (y de la educación) por llegar tarde; o, aquellos a quienes se les somete jornadas enteras de día y medio para que rindan cuenta del saber adquirido a lo largo de un ciclo de estudios determinado; o, aquellos que son condenados a repetir una asignatura, un curso, un semestre, un año; o aquellos que son condenados a la exclusión de una carrera, un programa profesional, un posgrado, una maestría, incluso un doctorado?; ¿qué tipo de sujeto es aquel, que a través de la evaluación es admitido o excluido de alguna labor determinada?; ¿qué tipo de individuo es aquel que debe padecer la penalidad intento de fraude, fraude, sustracción de materiales, suplantación de examinandos o cualquier otro evento que manifieste circunstancias irregulares que afecten la validez de las pruebas?; ¿qué tipo de sujeto es aquél enteramente gratificado por las prácticas examinatorias? Las preguntas y los casos podrían multiplicarse indefinidamente; de cualquier manera, ¿qué tipo de sujeto es aquel que es sometido a los rituales de examinación y evaluación? La evaluación - en sus diferentes formatos e instancias - de igual manera que el poder, pasa por las fuerzas dominantes como por las dominadas; somete tanto a evaluados como a evaluadores (Sánchez-Amaya, 2015, p. 350).



# A Didática na Prática Docente e na Formação de Professores: limites e possibilidades de aproximação

*Didactics in Teaching Practice and Teacher Formation:  
limits and possibilities of approximation*

Silvana Soares de Araujo Mesquita<sup>1</sup>  
Leonardo Santos Silva<sup>2</sup>  
Simone Henriques Gonçalves Lima<sup>3</sup>

**Resumo:** O texto parte da questão norteadora “Qual é o lugar da didática na atuação e na formação de professores?” O objetivo é identificar as concepções de didática que transitam na prática docente e construir categorias analíticas de conhecimentos profissionais para investigações dos limites e das possibilidades da formação de professores. Apresentam-se resultados de pesquisa qualitativa com 105 professores da educação básica, juntamente com a análise de disciplinas das matrizes curriculares de dezenove cursos de licenciatura de Letras e de Matemática, presencial e a distância, de instituições privadas. Identificam-se possibilidades de incorporação dos conhecimentos profissionais docentes aos modelos formativos de professores vigentes, a fim de romper com a já antiga constatação de dissociação entre teoria e prática.

**Palavras-chaves:** Didática. Prática docente. Formação de professores. Conhecimentos profissionais.

**Abstract :**The text is based on the guiding question “What is the place of didactics in the work and training of teachers?” The aim is to identify the conceptions of didactics that permeate teaching practice and to construct analytical categories of professional knowledge to investigate the limits and possibilities of teacher training. The results of a qualitative survey of 105 basic education teachers are presented, together with an analysis of subjects in the curricula of

1. Doutora em Educação, PUC-Rio. Professora adjunta do Departamento de Educação PUC-Rio. Pesquisadora associada ao CIERS-ed/FCC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>. E-mail: [silvanamesquita@puc-rio.br](mailto:silvanamesquita@puc-rio.br).

2. Doutorando em Educação, PUC-Rio. Professor substituto de Didática em Química da Faculdade de Educação da UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-3109>. E-mail: [leo.ssilva14@gmail.com](mailto:leo.ssilva14@gmail.com).

3. Doutoranda em Educação PUC-Rio. Professora dos anos iniciais da Fundação Osório/RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8304-1517>. E-mail: [simonehego@gmail.com](mailto:simonehego@gmail.com).

nineteen on-campus and distance teachers formation courses in literature and mathematics at private institutions. Possibilities were identified for incorporating professional teaching knowledge into current teacher training models, in order to break with the long-standing perception of dissociation between theory and practice.

**Keywords:** Didactics; Teaching practice; Teacher formation; Professional knowledge

## Introdução e justificativa

**E**ste texto apresenta resultados de pesquisa que tem como objeto de estudo a didática e a prática docente de professores especialistas, isto é, aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, abrangendo diferentes áreas disciplinares e formados em cursos de licenciatura. A questão central que norteia a pesquisa é: qual o “lugar” da didática na atuação e na formação de professores?

A hipótese inicial sugere que os professores em sua prática, diante das complexidades encontradas nas salas de aulas da atualidade, parecem se distanciar dos conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos em sua formação inicial, evidenciando a já reconhecida dicotomia entre teoria e prática (Candau; Lelis, 2012; Gatti, 2017). O objetivo principal é identificar as lacunas e as possibilidades da formação docente em relação à prática docente, procurando compreender como os professores concebem a didática em articulação com sua formação inicial e sua atuação. Busca-se, com isso, construir categorias analíticas de conhecimentos profissionais dos professores para investigação de propostas curriculares adotadas por cursos de licenciatura, como forma de se repensar a formação docente e a didática.

O artigo dialoga com Nóvoa (2022) ao partir do pressuposto de que o conhecimento profissional docente tem características próprias, efetivando-se como um “terceiro gênero de conhecimento” a ser incorporado, ao lado dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos científicos nos modelos formativos de professores.

Não se trata de diminuir o papel das universidades, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos científicos e aos conhecimentos pedagógicos. Mas é preciso repetir que, sem um “terceiro gênero” de conhecimento, o conhecimento profissional docente, não há qualquer possibilidade de formar um professor. É preciso retirar todas as consequências dessa afirmação e assegurar a presença dos professores nas diversas fases do continuum da formação docente: desde a formação inicial à formação continuada, passando pelo momento da indução profissional. (Nóvoa, 2022, p 15)

Aponta-se que as mudanças reais nas escolas, na pedagogia e na própria didática precisam vir de dentro da profissão docente, em diálogo estreito com as universidades e as instâncias produtoras de políticas educacionais. No campo da Didática, Candau

(2022) também aponta para o protagonismo dos professores na produção de conhecimento, a partir do seu lócus profissional de atuação, as escolas. A autora destaca que há educadores que rompem com os esquemas habituais de ensino, desenvolvendo de modos diferentes as culturas escolares, mesmo diante de todos os limites impostos pelas condições de trabalho docente nas escolas. Assim, neste trabalho, buscou-se reunir elementos para refletir sobre as possibilidades de aproximação entre os estudos de profissão docente, didática e formação de professores.

No que tange ao cenário macro da formação inicial docente, dados estatísticos (Brasil, 2019, 2022) e pesquisas qualitativas (Gatti et al., 2019; Coimbra, 2020; Mesquita, 2020; Siqueira e Dourado, 2021) evidenciam o crescente número de matrículas nos cursos de licenciatura, associado à expansão desses cursos na modalidade à distância oferecidos pela rede privada; além dos conflitos na definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, dos indícios de fragmentação curricular dos cursos e as queixas da sociedade em relação à qualidade da formação docente, quando associadas, principalmente, ao baixo desempenho dos alunos em testes padronizados.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022), o Brasil tem 1,6 milhões matrículas em cursos de licenciaturas no Brasil, com predomínio de 66% nas instituições privadas e 64% na modalidade a distância (EaD). Em termos de expansão, nos últimos dez anos, verificaram-se aumentos desproporcionais entre as redes; pois, enquanto na rede privada o número de matrículas cresceu 39,1%, na rede pública o aumento foi de 17,2%. Destaca-se também que a formação de professores a distância se intensificou na rede privada, expandindo 216% nos últimos dez anos, enquanto na rede pública o aumento foi de apenas 4%.

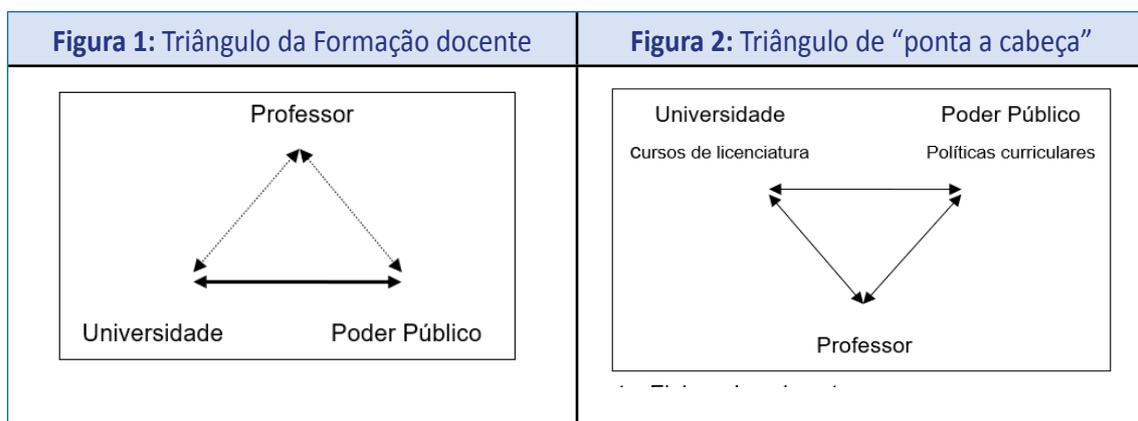
Análises qualitativas de Gatti et al. (2019) apontam para multiplicidade de cursos de licenciatura que se desenvolvem pelo país, adotando modelos de formação de professores heterogêneos e fragmentados, com diferentes níveis de valorização entre os conteúdos específicos da área disciplinar e os conteúdos didático-pedagógicos, oriundos das ciências da educação. Essa diversidade e pouca regulação, principalmente, nos cursos em EaD, apresentam-se como um desafio significativo na formação de professores que precisam lidar com a complexidade dos processos educativos de hoje.

Diante desse contexto, propomos apresentar resultados de uma pesquisa que parte da perspectiva de professores em atuação nas diferentes redes de ensino para refletir sobre formação, didática e profissão docente. Questiona-se: como os professores e as instâncias formadoras concebem os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente? Quais os acordos e desacordos em relação a esses conhecimentos?

## Pressupostos teóricos-metodológicos

O desenho metodológico adotado para a pesquisa busca favorecer o protagonismo docente e se fundamenta nas análises de Sarti (2012) sobre o “triângulo da formação docente”. Segundo Sarti (2012), muito se tem produzido sobre, pelos e para os professores, procurando conhecer melhor as bases epistemológicas de seu trabalho, elevando sua formação ao nível superior e buscando caminhos para a profissionalização do magistério, porém sem que isso os coloque como verdadeiros protagonistas do processo formativo. Segundo a autora, tanto as pesquisas sobre os saberes docentes e os processos de profissionalização dos professores não resultam de uma movimentação do interior do magistério, seja no âmbito das reformas educacionais ou dos currículos das universidades. Para a autora, é possível identificar três campos em disputa na formação de professores: os professores, as universidades e o poder público. Segundo Sarti (2012), em um esquema de triangulação, cada um dos vértices do triângulo é ocupado por um desses campos que exercem diferentes níveis de influência no processo de formação dos professores. Porém, há relações privilegiadas entre apenas dois dos vértices do triângulo da formação docente, a universidade e o poder público, que justificam os diferentes modelos formativos existentes (Figura 1). Nesta disputa de interesses, que orienta a formação de professores e que a caracteriza como um jogo, os professores fazem o “lugar de morto”, também como apontado por Nóvoa (2014).

No entanto, esta pesquisa propõe fazer justamente o contrário, girando esse triângulo de “ponta a cabeça”, a fim de construir uma investigação sobre formação de professores a partir dos próprios professores (Figura 2). Ao inverter o “triângulo da formação docente”, o objetivo é trazer os professores como protagonistas e investigar as instâncias formadoras a partir de categorias analíticas construídas pela ótica docente.



Fonte: Sarti, 2012, p. 330 (Figura 1). Elaborado pelos autores (Figura 2).

O presente desenho metodológico levou a pesquisa a transitar por múltiplos campos investigativos, integrando referenciais teóricos do campo da formação de profes-

sores, profissão docente e didática. As análises sobre a formação e a profissão docente se apoiam nos pesquisadores portugueses Nóvoa (2022; 2014) e Roldão (2007). No contexto brasileiro, são incorporados os referenciais que propõe uma nova Didática, apresentados a partir das análises de Candau (2012; 2022), Gatti (2017), Gatti et al. (2019) e Mesquita (2020; 2022).

## A pesquisa

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo e está estruturada em duas etapas: aplicação de questionários aos professores especialistas da educação básica (etapa 1: professores e suas concepções) e análise documental de matrizes curriculares de dezenove cursos de licenciatura de Letras e Matemática (etapa 2: cursos de licenciatura), ambos referentes ao Rio de Janeiro.

Os questionários foram aplicados através de formulário on-line e respondidos por 105 professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com atuação em diferentes disciplinas e redes de ensino. O objetivo foi identificar categorias analíticas para embasar reflexões sobre os limites e as possibilidades da formação docente para o exercício da profissão, a partir das concepções dos professores em atuação sobre a sua prática e a sua formação. O questionário era constituído por três questões abertas e dezessete fechadas, estruturado em 4 eixos: perfil de atuação do docente; trajetória formativa; lacunas e contribuições apontadas na formação inicial; e concepções sobre didática e prática docente.

Para o tratamento dos dados das questões fechadas, foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), conectando respostas do banco de dados e permitindo análises cruzadas. As respostas das questões abertas foram categorizadas por nuvens de palavras que evidenciam, pelo maior tamanho, aquelas que foram citadas em um maior número de vezes e analisadas por análise temática (Minayo, 2004).

Em relação ao perfil dos respondentes, identifica-se que os professores especialistas pesquisados se caracterizam por atuarem na região metropolitana do Rio de Janeiro, tanto na rede pública (63%) quanto privada (51%), sendo que cerca de 15%, lecionam nas duas redes. Participam professores de diferentes disciplinas, com destaque para Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Biologia e Artes. O tempo de atuação docente varia entre 1 e 35 anos, porém apenas 17% possuem menos de 5 anos de experiência. Cerca de 91% cursaram licenciatura presencial e apenas 5% cursaram à distância, em sua maioria (70%) em instituições da rede pública e 87% possuem pós-graduação. Assim, a diversidade marca esse grupo de professores, como se caracteriza a docência no Brasil. No entanto, os cruzamentos entre as diferentes ins-

tituições formativas, o tempo de serviço e as áreas disciplinares de atuação dos sujeitos da pesquisa não evidenciaram diferenças significativas em relação aos objetivos desta investigação.

Na etapa 2, foram analisadas as matrizes curriculares, em específico se deteve na lista das disciplinas obrigatórias de sete instituições privadas de ensino superior, que ofereciam cursos de licenciatura de Matemática (sete cursos) e/ou de Letras (doze cursos, entre Português/Literaturas e Português/Inglês), com quatro anos de duração, seja na modalidade presencial ou a distância, com mais de cem matrículas no ano de 2019 (Brasil, 2019) e com acesso às matrizes curriculares dos cursos. O objetivo foi identificar o lugar da didática e dos conhecimentos pedagógicos e profissionais, esses indicadas pelos professores nos questionários, no conjunto de disciplinas proposto nas matrizes curriculares dos dezenove cursos. Busca-se refletir sobre os consensos e dissensos entre os professores e as propostas oficiais dos cursos.

Tem-se consciência dos limites dessa análise e justifica-se que o objetivo não é estabelecer uma simples relação causa-efeito entre formação e ação, mas traçar, preliminarmente, um perfil dos modelos formativos que vêm sendo propostos nos cursos de licenciatura em consonância ou não com as perspectivas dos professores da educação básica. Parte-se do pressuposto de que, assim como já evidenciou Chevel (1990), nos estudos sobre a história das disciplinas escolares, e Tadeu Silva (2005), nas abordagens das teorias de currículo, há um jogo de poder no processo de disciplinarização dos conhecimentos. Assim, ao se elencar uma temática ou área de conhecimento com o status de disciplina em uma matriz curricular, confere-se destaque a esses conhecimentos, indicando as competências/saberes que estão sendo valorizados no profissional que se busca formar, neste caso, os professores.

Esclarece-se, ainda, que a opção pela rede privada se deu pelo predomínio das matrículas de cursos de licenciatura e aos poucos estudos. A escolha por Letras e Matemática se deu pela necessidade de um recorte e optou-se pelas licenciaturas que formam para as disciplinas com maior número de professores nas escolas secundárias, devido à maior carga horária na educação básica. Constatou-se que, dos sete cursos de licenciatura em Matemática da rede privada, cinco deles estavam sendo oferecidos na modalidade à distância. Dos doze cursos de Letras (Português-Literaturas e/ou Português-Inglês) analisados, apenas quatro são presenciais e os demais são na modalidade a distância.

A categorização dos dados foi feita pela quantificação das disciplinas das matrizes curriculares, de acordo com a temática explícita no título e nas ementas, quando disponível e de modo comparativo, utilizando planilhas e cálculos estatísticos. Os eixos construídos para categorização se basearam nos três conjuntos de conhecimentos

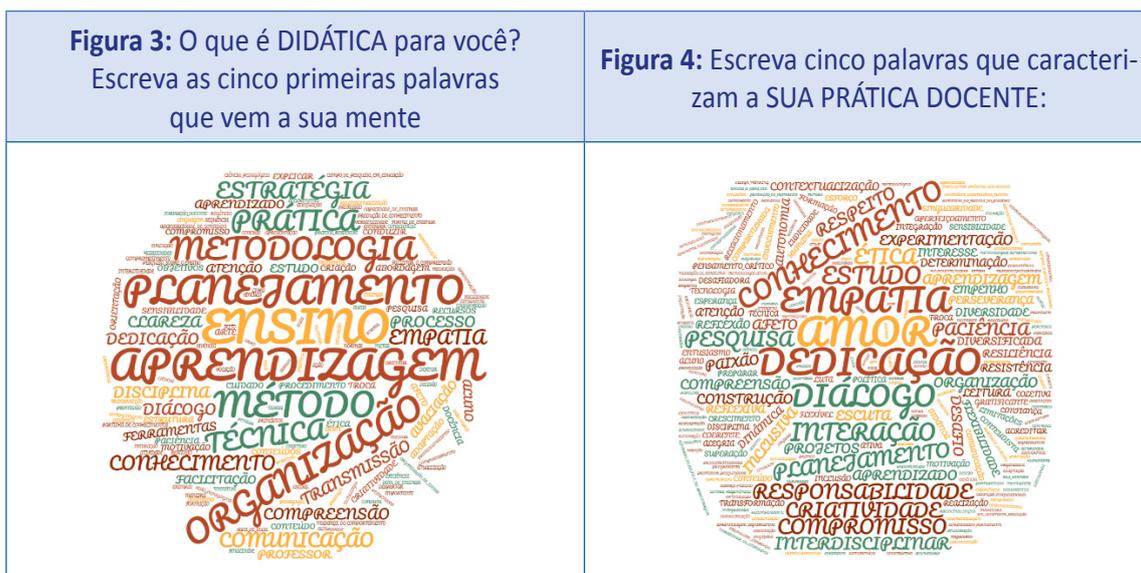
propostos por Nóvoa (2022) para a formação de professores: conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais. Sendo que, neste último, as temáticas se basearam nas categorias analíticas identificadas nas perspectivas dos professores via análise dos questionários. Parte dos dados encontra-se nas tabelas ao longo do texto e como anexo.

## Professores: concepções, lacunas e possibilidades

A análise dos dados permitiu evidenciar dois conjuntos de perspectivas docentes e aqui organizadas em dois eixos, que nos permitem refletir sobre a categorização dos conhecimentos profissionais construída com os professores e não sobre professores. São eles: entre a didática e a prática docente: concepções em desencontro; temas emergentes na prática docente: a diversidade em destaque.

No que se refere ao eixo “Entre a didática e a prática docente: concepções em desencontro”, constatam-se diferentes perspectivas entre os professores quando são solicitados a escolher até cinco palavras para expressar o que entendem como didática e, também, até cinco palavras sobre a sua prática docente. Dentre os 105 respondentes do questionário, em relação à concepção de didática, chegou-se a um total de 348 palavras citadas e em relação à prática docente obteve-se 468 palavras. Só essa diferença de 120 palavras a mais, já evidencia que os professores tiveram muito mais facilidade de indicar palavras que caracterizassem a prática docente do que a didática. Excluídas as palavras iguais indicadas, chegou-se a 221 termos caracterizando a prática docente e a 165 termos sobre Didática, redução de cerca de 50% de ambas, mostrando o mesmo percentual de consenso e dissenso em relação aos significados de didática e prática docente entre os professores. Para a análise temática produziu-se nuvens de palavras que pudessem contribuir para compreender as concepções predominantes em relação à didática (Figura 3) e em relação à prática docente (Figura 4).

No que se refere à concepção de didática, a análise das 348 palavras/expressões usadas pelos 105 professores para defini-la resultou na categorização em cinco eixos. A didática parece ser concebida pelos professores como: o ato de ensinar e a forma de fazê-lo (organização, método, planejamento, ensino = 51%); a dimensão humana da relação professor-aluno (comunicação, empatia, aprendizagem = 7%); a caracterização da profissão e do desenvolvimento profissional (compromisso, dedicação, estudo = 11%); a forma de garantir a aprendizagem e os objetivos finais (10%); a característica/tipologia do ensino (7%); e a área de conhecimento (4%).



Fonte: Questionário respondido por 105 professores.

Contata-se como predominante entre os professores, a associação da didática com as questões metodológicas, organizacionais e de planejamento, seguida, em menor escala, pelas dimensões humanas da relação professor-aluno. Porém, importante destaque é dado à ideia de que o ensino precisa estar associado à aprendizagem, identificado na Figura 3, reforçando o reconhecimento pelos docentes de que o objeto da didática é o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, em diálogo com o debate da multidimensionalidade da didática, proposto por Candau (1983), parece predominar entre as concepções dos professores, a dimensão técnica da didática, porém com alguns indícios de outras dimensões sendo incluídas no discurso docente.

Em relação à concepção sobre sua prática docente, os termos usados se distanciam desta concepção técnica e, portanto, da própria didática, segundo os professores. A prática docente é associada pelos professores aos aspectos afetivos (amor, paixão), relacionais (diálogo, interação) e de satisfação profissional (dedicação, transformação), evidenciando a dimensão humana da prática docente e os debates da didática relacional. Segundo Mesquita (2020), a didática relacional associa-se à relação do professor com os alunos durante as aulas, compreendida como o favorecimento do diálogo e da participação, fornecendo um caráter dinâmico e motivador ao processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, a didática relacional permite que o professor motive o aluno a aprender por meio de ações de incentivo, apoio e escuta.

No entanto, percebe-se um distanciamento entre a prática do professor e a forma tradicional como concebem didática, levando a um questionamento se os docentes realmente reconhecem a didática como um campo multidimensional, destinado a contribuir para o processo-aprendizagem ou, apenas, a associam a um conjunto de métodos que sozinho não dá conta da complexidade da prática docente na sala de aula. Nessa direção, Candau (2018) defende a necessidade de consolidação de saberes da didática

capazes de, realmente, contribuir com o trabalho docente, consolidando-se uma reconfiguração da didática.

Nesta direção, o segundo eixo das análises dos dados produzidos com professores reúne “temas emergentes na prática docente: a diversidade em destaque”. Aqui, busca-se compreender as possibilidades de diálogo da didática na formação de professores com a prática docente, procurando identificar os níveis de contribuições dos cursos de licenciatura para o trabalho cotidiano do professor e as lacunas temáticas. Destaca-se que metade dos professores (51%) reconhecem que a graduação/licenciatura contribuiu totalmente para sua prática docente e 32% afirmam que contribuiu parcialmente. O que não difere das análises de Nóvoa (2022) e Gatti et al (2019) sobre o processo de incompletude e pouca pertinência para a profissão docente que os cursos de formação inicial apresentam, mas tido também como características proeminentes da iniciação profissional de diversas outras carreiras. Como o próprio nome já diz, trata-se da iniciação de uma formação. Porém, faz-se necessário construir através dela princípios para nortear e legitimar o processo de desenvolvimento profissional.

No que tange às lacunas deixadas pela graduação com impacto sobre a prática docente, a maioria dos professores elege os temas ligados à diversidade dos alunos (60%), seguidos pela necessidade de maiores ênfases à transposição dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar (43%) e à integração curricular com outras disciplinas (41%). De forma oposta, os professores indicam que as principais contribuições da formação inicial para suas práticas estão nos estudos dos conteúdos curriculares a serem ensinados (76%), no suporte teórico-metodológico (63%) e nos debates filosóficos e sociológicos (54%).

Os dados mostram que há novamente uma dissociação entre as relações humanas e o processo formal do ensino, quando os professores enfatizam a necessidade de dar sentidos ao processo escolar através da produção de novos conhecimentos escolares associados às diferenças ou diversidades culturais que transitam na escola. Candau (2022) também aposta nessa característica intercultural e crítica para o processo de ensino-aprendizagem como central do processo de uma nova didática na formação de professores. Para a autora, reinventar a didática escolar e da formação de professores nos desafia a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço, o tempo da escola e os currículos, permitindo dinamizar os processos de ensino-aprendizagem para que possam dar respostas aos desafios do reconhecimento das diferenças socioculturais.

Buscando elucidar as exigências dos professores por conhecimentos profissionais, apontados como centrais para o exercício da docência hoje nas escolas, a pesquisa evidenciou, via questão aberta dos questionários, os temas que eles elegem para formação continuada (Tabela 1).

**Tabela 1:** Quais temas poderiam contribuir com a sua prática docente?

38%	Metodologias	Novas Estratégias	Interdisciplinar
23%	Diversidade	Cultura Popular	Étnico-raciais
16%	Currículo da Disciplina		
12%	Aluno	Juventude	Aprender
10%	Fundamentos da Educação	Filosofia	Neurociências

Fonte: Dados dos 105 questionários aplicados.

Duas temáticas se destacam: as metodologias, com ênfase para as novas estratégias de ensino (38%); e, novamente, o tema da diversidade (23%). Em relação à diversidade, foi possível ainda identificar, via tabulação das temáticas indicadas, que a maioria dos professores parece relacioná-la às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular, de diferenças entre as classes sociais e aos debates de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem/necessidades especiais. No que se refere à ênfase para as novas estratégias de ensino, os professores não indicaram exemplificações, mas de acordo com as lacunas indicadas anteriormente, pode-se relacioná-las às necessidades de adequações curriculares para integração de novos saberes, transposição didática e interdisciplinaridade.

Destaca-se que os “temas ligados à diversidade dos alunos” foram também os mais apontados como lacunas na formação inicial dos professores, o que pode estar associado ao próprio distanciamento entre as concepções de didática e de prática docente. Tais reflexões permitem construir problematizações acerca das possibilidades de construção e execução de novas concepções de didáticas. Sim, didáticas, no plural, pois não parece ser possível um modelo único de didática ou, até mesmo, de formação de professores para dar conta da complexidade da atuação docente, diante das múltiplas escolas, objetivos e sujeitos que transitam na sociedade multicultural que passou a ser reconhecida nos dias de hoje.

## Cursos de Licenciatura: concepções, lacunas e possibilidades

Qual o lugar dos conhecimentos didático-pedagógicos na organização disciplinar dos cursos licenciatura de Letras e Matemática? Como esses cursos dialogam com concepções dos professores? Quais temas apontados pelos professores como centralizadores da prática docente e da própria didática possuem status de disciplinas nos cursos analisados?

Para responder à primeira questão, analisou-se a relação percentual de distribuição nas matrizes dos cursos entre as disciplinas específicas (conhecimento científico da área de Letras ou Matemática) e as disciplinas pedagógicas (conhecimentos ligados às

ciências da educação, à didática geral/específica e à prática docente), todas obrigatórias. Consta-se que tanto nos cursos de Matemática quanto nos de Letras há predomínio das disciplinas de conhecimentos específicos, em torno dos 60% do número total de disciplinas oferecidas. As exceções são três cursos em que a relação fica em mais de 70% de domínio das disciplinas da área específica, reforçando a ideia de que para ser professor é preciso saber apenas o conteúdo a ensinar. Somente um curso apresenta um percentual maior de disciplina pedagógicas (51%) sobre as específicas (Tabela 2).

**Tabela 2:** Distribuição das disciplinas científicas e pedagógicas dos Cursos de licenciatura de Letras e Matemática investigados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

IES	Modalidades		Número e % Disciplinas científicas				Número e % Disciplinas pedagógicas				Total de disciplinas*	
	Letras	Mat.	Letras	Matemática	Letras	Matemática	Letras	Matemática	Letras	Mat.		
Universidade A	EAD Port/Ing	EAD	25	74%	27	75%	9	26%	9	25%	34	36
	EAD Port/Lit	-	24	71%	-	-	10	29%	-	-	34	-
Faculdade A	Presencial Port/Ing	Presencial	34	63%	31	63%	20	37%	18	37%	54	49
	Presencial Port/Lit	-	30	54%	-	-	26	46%	-	-	56	-
Universidade B	EAD Port/Ing	EAD	29	67%	18	58%	14	33%	13	42%	43	31
	EAD Port/Lit	Presencial	17	55%	19	56%	14	45%	15	44%	31	34
Universidade C	EAD Port/Lit	EAD	26	58%	23	59%	19	42%	16	41%	45	39
Universidade D	-	EAD	-	-	28	64%	-	-	16	36%	-	44
Universidade E	EAD Port/Lit	EAD	23	59%	23	59%	16	41%	16	41%	39	39
Universidade F	EAD Port/Ing	-	23	49%	-	-	24	51%	-	-	47	-
	EAD Port/Lit	-	26	53%	-	-	23	47%	-	-	49	-
Universidade G	Presencial	-	34	80%	-	-	12	20%	-	-	46	-
	Port/Ing	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Presencial Port/Lit	-	44	74%	-	-	11	26%	-	-	55	-

Fonte: Matrizes curriculares disponíveis nos sites das IES em 2021.

\*Com exceção das disciplinas de estágio.

Em relação à lista das disciplinas pedagógicas, correspondente a cerca de 40% das disciplinas dos cursos, identificam-se temáticas comuns, mas com diferentes concentrações do número de disciplinas referente aos temas nas matrizes curriculares. Para efeito de análise das disciplinas pedagógicas, foram identificadas doze categorias, seja pela repetição das temáticas e pela busca dos conhecimentos profissionais indicados pelos professores na primeira etapa da pesquisa. São elas: Fundamentos da educação (envolvendo as ciências da educação); ensino de (didáticas específicas do componente curricular); didática geral; libras; mídias e tecnologias; diversidade; inclusão; currículo (envolvendo também planejamento e organização); educação a distância; educação e sociedade (envolvendo também meio ambiente); arte e educação (envolvendo diferentes modalidades artísticas e culturais) e pesquisa educacional.

As disciplinas de estágio foram excluídas das estatísticas comparativas entre os cursos, pois verificou-se que afetava o percentual das disciplinas pedagógicas, visto que os cursos tinham autonomia para dividir a carga horária de 400h de estágio na matriz curricular, tendo cursos com cinco disciplinas de estágio com carga horária baixa e outros com apenas uma disciplina de estágio com carga horária total.

Em relação à diversidade, ressalta-se que as disciplinas categorizadas neste eixo se referiam às temáticas das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular e de diferenças entre classes sociais. Apesar de compreender-se que tais temáticas se adequam à inclusão, também, optou-se por separá-las para tensionar os dados das matrizes curriculares com as percepções dos professores respondentes dos questionários. Logo, encontram-se presentes na categoria inclusão as disciplinas que versam, especificamente, sobre educação especial.

As análises da distribuição percentual das disciplinas pedagógicas por categorias (Tabela 3) permitem algumas ponderações sobre os cursos. Em relação às disciplinas nomeadas de “Didática”, chama atenção a sua presença na maioria dos cursos de Letras e Matemática analisados. Dentre os sete cursos de Matemática, quatro possuem uma disciplina na matriz, um indica ter duas disciplinas com esse nome e apenas dois deles não apresentam a disciplina nomeada de “Didática”. Nos treze cursos de Letras, cinco possuem uma disciplina nomeada de “Didática” na matriz, três indicam ter duas disciplinas com esse nome e cinco não têm com esse nome. Identifica-se que os cursos de Letras e Matemática, que não indicavam nominalmente a disciplina “Didática” na matriz, pertenciam às mesmas IES com o maior número/percentual de disciplinas específicas.

Pode-se inferir que ter Didática com o status de disciplina nos cursos de licenciatura evidencia o reconhecimento deste campo de conhecimento teórico investigativo para a formação de novos professores. Assim, dialogando com Cruz e André (2014), a didática, compreendida como o conjunto de conhecimentos que ajuda o professor a entender o processo de ensino-aprendizagem e a delinear-lo a partir de um contexto, precisa ser assumida pelos cursos de formação inicial de professores.

Neste ponto, ao identificar que 13 dos 19 cursos analisados trazem a “Didática” nominalmente como disciplina, avança-se nas constatações de estudos anteriores sobre matrizes curriculares de que essa disciplina vinha enfrentando um processo de alterações de nomenclatura e substituição por metodologias específicas (Gatti, 2010; Libâneo, 2011) Todavia, as didáticas específicas, nomeadas na categorização das disciplinas pedagógicas como disciplinas do “ensino de”, receberam maior destaque nas matrizes curriculares dos cursos de letras e matemática. Como indicado na Tabela 3, doze cursos apresentaram mais de uma disciplina com o status das didáticas específicas para o ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Literatura ou Inglês e, em apenas 2 cursos, não se identificou disciplina dessa natureza. Assim, se dialogarmos

com Libâneo (2011) e Cruz e André (2014), em estudos sobre a análise das ementas das metodologias/didáticas específicas de cursos de licenciatura, pode-se indicar que a maior parte pode trazer uma concepção de didática instrumental e poucos debates teóricos ancorados nos conhecimentos pedagógicos como fontes de conhecimentos, corroborando para o desenvolvimento das concepções, apresentadas pelos professores especialistas sobre didática nesta pesquisa

Em relação às demais categorias analíticas das disciplinas pedagógicas obrigatórias, identifica-se a presença da maioria das temáticas indicadas pelos professores, porém com variação na quantidade e, conseqüentemente, no status nas propostas formativas.

Quanto aos 19 cursos analisados, constata-se que todos possuem, ao menos uma disciplina com o tema da relação educação e a sociedade, além de uma disciplina de Libras, atendendo à legislação. Identifica-se também, com o status de disciplina obrigatória dos cursos, os temas: inclusão (12 cursos), diversidade (12 cursos), mídia/tecnologia (12 cursos), educação a distância (6 cursos), arte e educação (1 curso) e pesquisa (6 cursos).

Na maioria das vezes, os doze cursos são os mesmos a abordar as questões indicadas pelos professores (diversidade, tecnologia e inclusão), com variação apenas na quantidade de disciplinas de cada tema. E correspondem aos cursos com 40% ou mais de disciplina pedagógicas em relação ao total do número de disciplina obrigatórias do curso, com exceção das disciplinas de estágio, não contabilizadas como já justificado.

A seguir, a Tabela 3, que diz respeito ao quantitativo de disciplinas pedagógicas divididas nas categorias analíticas dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática.

**Tabela 3:** Quantitativo de disciplinas pedagógicas divididas nas categorias analíticas dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática

IES	Modalidade		Fundamentos		Ensino de		Didática		Libras		Tecnologia		Diversidade		Inclusão		Currículo/ planej		Ead		Educação e Sociedade		Artes		Pesquisa		Total	
	Matemática MAT	Letras LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET
Universidade A	EAD	EAD Port/Ing	4	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	1	3	0	0	0	0	9	9
	-	EAD Port/Lit	-	2	-	3	-	0	-	1	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	3	-	0	-	0	-	10
Faculdade A	Presencial	Presencial Port/Ing	4	4	0	1	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	2	2	0	1	3	4	0	0	0	0	18	20
	-	Presencial Port/Lit	-	5	-	2	-	2	-	1	-	2	-	3	-	1	-	2	-	1	-	4	-	3	-	0	-	26
Universidade B	EAD	EAD Port/Ing	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	0	0	0	0	13	14
	Presencial	EAD Port/Lit	4	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	15
Universidade C	EAD	EAD Port/Lit	2	2	3	5	0	0	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	2	2	0	0	1	1	16	19
Universidade D	EAD	-	4	-	3	-	1	-	1	-	0	-	1	-	1	-	2	-	1	-	2	-	0	-	0	-	16	-
Universidade E	EAD	EAD Port/Lit	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	3	3	0	-	1	1	0	0	1	1	16	16
Universidade F	-	EAD Port/Ing	-	8	-	1	-	1	-	1	-	-	-	3	-	1	-	3	-	0	-	6	-	0	-	0	-	24
	-	EAD Port/Lit	-	8	-	1	-	1	-	1	-	0	-	3	-	1	-	3	-	0	-	5	-	0	-	0	-	23
Universidade G	-	Presencial Port/Ing	-	2	-	5	-	0	-	2	-	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	1	-	12
	-	Presencial Port/Lit	-	2	-	5	-	0	-	2	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	1	-	11

Fonte: elaborado pela autora.

Em especial sobre o tema da diversidade e inclusão, sete cursos (5 de Letras e 2 de Matemática) não priorizam disciplinas nominalmente com esse enfoque. Constata-se, novamente, que são os mesmos que valorizam mais os conhecimentos específicos e as

dimensões técnicas das metodologias específicas, restringindo o conjunto de conhecimentos pedagógicos e profissionais para formação docente. Nesses modelos formativos, constata-se que há um dissenso com as concepções dos professores, identificadas na primeira parte dessa pesquisa, pois os docentes deixam claro que o exercício da profissão exige um arcabouço teórico-pedagógico amplo para lidar com os problemas complexos das escolas. O que inclui discussões sobre diversidade, inclusão, integração curricular e novas estratégias de ensino, reconhecendo a multidimensionalidade da didática (Candau, 1983).

Percebe-se ainda que o campo de pesquisa não é algo valorizado como disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática. Apenas em seis cursos foram identificadas disciplinas voltadas para este fim, o que vai de encontro ao que o campo da pesquisa educacional indica, à luz das ideias de Gatti et al. (2019), sobre a importância de se trazer para a formação inicial a valorização do professor-pesquisador. Esses estudos apontam que a pesquisa se consolida como conhecimento profissional docente com potencial de contribuir para compreensão das situações complexas do ambiente escolar, a partir da investigação dos professores de sua própria prática em um movimento dialético de teoria-prática-pesquisa e de ação-reflexão-ação. Do mesmo modo, não é possível perceber nos modelos formativos a valorização da formação artística-cultural do professor, visto que apenas um curso de licenciatura investigado apresentou disciplinas neste escopo.

É preciso ainda ter clareza que este estudo se deteve a uma análise das temáticas pedagógicas e profissionais terem ou não status como disciplina e não ao percentual de carga horária específica dos conteúdos abordados ou, até mesmo, as concepções teórico-práticas por trás do desenvolvimento desses temas no currículo vividos nas instituições. Assim, faz-se necessário investir em análises dos programas de cada disciplina e de estudos com licenciandos e professores-formadores, a fim de compreender os enfoques dados no contexto dos currículos praticados, tendo como referenciais as categorias analíticas construídas com os professores sobre a prática docente, aproximando a formação da profissão.

Por fim, a partir da análise proposta, pode-se problematizar sobre as áreas de conhecimento que parecem ter maior privilégio nas matrizes curriculares e a influência dessas no perfil dos professores que buscam formar. Sabe-se, nos debates sobre currículo, que a seleção deste ou daquele conhecimento se justifica por um jogo de poder, norteado por um contexto de influências, como indica Ball (1993 apud Mainardes, 2006). No caso dos cursos de formação de professores, o crescimento das redes privadas nas modalidades EaD, oferecidos por grandes empresas educacionais com

monopólio nas matrículas pelo Brasil tornam-se as grandes influenciadoras, reverberando, até mesmo, sobre os modelos formativos adotados (Coimbra, 2020).

Em estudo complementar anterior, Mesquita et al. (2023) realizam uma análise de conteúdo dos sites de 19 cursos de licenciatura de Letras e Matemática, comuns a este artigo, identificando que a profissão de professor é apresentada nas propagandas como uma carreira complementar, aligeirada e, até mesmo, como “bico” para o aumento de renda.

Os atrativos para os cursos de licenciatura, na maioria das instituições privadas investigadas, colocam o foco nos valores reduzidos das mensalidades, nas possibilidades de bolsas e financiamentos, na formação profissional em nível superior para empreender, no especialista de uma área de conhecimento e, muito menos, na carreira profissional de ser professor. A profissão de professor aparece de forma secundária, mesmo se tratando de cursos de licenciatura, pois evidencia-se uma ênfase maior na figura do bacharel do que na docência.

No modelo formativo identificado, na análise de conteúdo dos sites, evidenciam a pouca ênfase na formação pedagógica e profissional dos professores, parecendo que o mais importante para ser professor é saber o conteúdo a ensinar e não como ensinar. Diferente do que aponta Roldão (2007, p.101) de que o profissional professor “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”.

## Considerações finais

Compreende-se que os estudos sobre o lugar da didática, tanto na prática dos professores quanto na formação inicial, visam a contribuir com a ampliação do conceito de didática. Identificar os elementos que facilitam e dificultam a atuação dos professores especialistas no cotidiano escolar permitirá construir categorias analíticas para estudo dos currículos das licenciaturas e das próprias políticas norteadoras da formação docente.

A partir dos resultados da pesquisa com professores, constatou-se que os modelos de formação oferecidos não se adequam totalmente à realidade e às necessidades da docência, e os professores apontam críticas à pouca articulação entre a teoria e a prática desde suas concepções sobre Didática quanto nos temas que reivindicam como essenciais para o exercício da docência hoje nas escolas.

A pesquisa identificou também diferentes concepções sobre as formas de ensinar entre os professores de acordo com a lógica de sua formação inicial. Por outro lado, os professores destacam eixos comuns ao indicarem que lhes faltam dois conjuntos de co-

nhecimentos: um referente à relação professor-aluno no que se refere às formas de lidar com a diversidade presente na escola; e outro voltado para os saberes didático-pedagógicos, com ênfase nas novas estratégias de ensino e na integração curricular. Em relação à diversidade, os professores parecem relacioná-la às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular, de diferenças entre as classes sociais e aos debates de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem/necessidades especiais.

Conclui-se que as concepções de didática e prática docente, juntamente com as lacunas formativas, apontadas pelos professores, nesta pesquisa, evidenciam que a didática precisa incorporar novos temas, principalmente, em relação à diversidade e à inclusão. Questiona-se: como instrumentalizar a didática e o professor para trabalhar com a diversidade? Debates insurgentes sobre multiculturalismo e educação, didática intercultural, estudos sobre culturas juvenis, já apontam para a urgência da inserção dessas temáticas nas disciplinas de Didática dos cursos de licenciatura. Além disso, é preciso problematizar a forma como a diversidade/ diferença é vista pelos professores, se como um problema ou como uma “vantagem pedagógica” (Ferreiro, 2001).

No estudo sobre os status das disciplinas obrigatórias nas matrizes curriculares dos 19 cursos de Letras e Matemática, reflete-se que a lógica técnica que circunda a priorização curricular nos cursos de licenciatura não se limita apenas ao privilégio dos conhecimentos específicos, mas também é necessário um olhar atento para as disciplinas pedagógicas. Além disso, mesmo diante da heterogeneidade da distribuição de disciplinas e dos limites investigativos, destaca-se que tornar os professores da educação básica como protagonistas nas pesquisas sobre formação docente permite construir categorias analíticas com base no real, contribuindo na construção de novos modelos de formação. Identifica-se que os professores pesquisados reivindicam para a sua formação o desenvolvimento de competências relacionais e pedagógicas como princípios norteadores.

Em relação aos resultados, através de tabelas, gráficos e percentuais comparativos, são realizadas reflexões sobre as lacunas e as contradições entre a realidade e as necessidades da docência e as propostas formativas dos cursos investigados. Identifica-se também as possibilidades outras de incorporações dos conhecimentos profissionais docentes aos modelos formativos de professores vigentes, a fim de romper com a já antiga constatação de dissociação entre teoria e prática. A pesquisa identificou, ainda, diferentes concepções sobre as formas de ensinar entre os próprios professores em atuação influenciadas pelas lógicas do modelo de formação inicial.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Ensino Superior 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Ensino Superior 2022**: Notas estatísticas. Brasília, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma Nova Didática**. 22ªed. Petrópolis, Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n.3, p.1-14, 2022. Disponível:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.56-72.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CRUZ, Giseli Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bZv5ftwDQFhCXJtX3FfGXFB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

FERREIRO, Emília. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KjTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

GATTI; Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCOHCJFyhsj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Elementos da didática para a juventude. Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 33, p. 200 - 225, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37465637011/html/#:~:text=O%20trabalho%20aponta%20para%20a,professor%20como%20construtor%20de%20sentidos>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Fio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.31, n.66, 2022, Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000200235&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000200235&script=sci_abstract). Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; SOUZA, Yara Maria.; ALVES, Lucas. Modelos formativos de licenciaturas de letras e matemática da rede privada do Rio de Janeiro: análise dos sites. In: **IX Encontro Nacional de licenciaturas**. Lajeado/RS, 2023. Anais eletrônicos. Campina Grande: Editora Realize, 2023. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-ix-enalicao?fbclid=PAaAY2Fw3vE6hvb3yZBgdQiV-86WjJbJRdJVMg11fbp2nbfXZeU\\_i5znHNrWY](https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-ix-enalicao?fbclid=PAaAY2Fw3vE6hvb3yZBgdQiV-86WjJbJRdJVMg11fbp2nbfXZeU_i5znHNrWY). Acesso em: 06 de abril de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Souza, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 23-36.

NOVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.1-20. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

SARTI, Flávia. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v.38, n.2, p. 323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7jmMPyg/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins e DOURADO, Luis Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos Da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

# Representaciones de la Sociedad y Prácticas Ciudadanas en las Producciones Audiovisuales Estudiantiles

*Representações da Sociedade e Práticas de Cidadania nas Produções Audiovisuais dos Alunos*

*Representations of Society and Citizenship Practices in Student Audiovisual Productions*

**Daniela Bruno<sup>1</sup>**  
**Virginia Saez<sup>2</sup>**  
**Pablo Pellegrino<sup>3</sup>**

**Resumen:** Con el crecimiento de las tecnologías de información se elaboran nuevos contenidos y generan prácticas a las que adhieren mayormente los jóvenes, alejadas de estructuras convencionales rechazadas socialmente. En el marco de una metodología cualitativa y desde un estudio de caso, se indaga las representaciones de la sociedad de estudiantes de Buenos Aires y sus formas de participación. Para ello, se consideraron sus producciones audiovisuales en el período 2016-2023. El análisis realizado puso de manifiesto problemáticas sociales ligadas al contexto sociohistórico y la pertenencia institucional, preocupaciones que afectan directamente a los adolescentes y dimensiones individuales. Además, la realización de prácticas ciudadanas permite generar una identidad compartida aunque las emociones que las acompañan indicarían rechazo, malestar y bronca por las situaciones sociales que vivencian.

**Palabras claves:** Representaciones sociales. Sociedad. Participación ciudadana.

1. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Jefa de Trabajos Prácticos de la Universidad de Buenos Aires. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0116-8166>. E-mail: [dsbruno@psi.uba.ar](mailto:dsbruno@psi.uba.ar).

2. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Adjunta de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el equipo de investigación y divulgación científico tecnológica Educación de la Mirada. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3043-4614>. E-mail: [investigacion@educaciondelamirada.com](mailto:investigacion@educaciondelamirada.com).

3. Profesor en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-9838-6857>. E-mail: [pablopellegrino@gmail.com](mailto:pablopellegrino@gmail.com).

Revista Eletrônica  
**Pesquiseduca**

v. 16 n. 42 (2024)  
Dossiê/nov

ISSN: 2177-1626

**Revista do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação**



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**



Producciones audiovisuales juveniles.

**Resumo:** Com o crescimento das tecnologias de informação, novos conteúdos estão a ser desenvolvidos e a gerar práticas às quais os jovens aderem maioritariamente, afastados das estruturas convencionais que são socialmente rejeitadas. No âmbito de uma metodologia qualitativa e, a partir de um estudo de caso, investigamos as representações da sociedade de estudantes em Buenos Aires e suas formas de participação. Para isso, foram consideradas as suas produções audiovisuais no período de 2016-2023. A análise revelou questões sociais ligadas ao contexto sócio-histórico e ao pertencimento institucional, preocupações que afetam diretamente os adolescentes e as dimensões individuais. Além disso, o desempenho de práticas de cidadania permite a geração de uma identidade partilhada, embora as emoções que as acompanham indiquem rejeição, desconforto e raiva perante as situações sociais vividas.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Sociedade. Participação cidadã. Produções audiovisuais juvenis.

**Abstract:** With the increase of information technologies, new content is being developed and generating practices to which young people are mostly adhering, away from conventional structures that are socially rejected. In this context, a qualitative study, specifically a case study, was carried out in order to analyze the social representations of society in students of the city of Buenos Aires and their modalities of participation. For this purpose, their audiovisual productions in the period 2016-2023 were considered. The analysis revealed social issues linked to the socio-historical context and institutional belonging, concerns that directly affect adolescents and individual dimensions. In addition, the performance of citizenship practices makes it possible they experience a shared identity, although the emotions that accompany them indicate rejection, discomfort and anger at the social situations they experience.

**Keywords:** Social representations. Society. Citizen participation. Youth audiovisual productions.

## Introducción

En las últimas décadas, el auge de internet y las nuevas tecnologías de información y comunicación, como, por ejemplo, las redes sociales, posibilitan no sólo elaborar contenidos novedosos y relacionarse, sino también la construcción de espacios juveniles en los que se efectúan prácticas sociales (Vassallo Díaz, 2019). En este sentido, el término ciudadanía digital define a las interacciones humanas y los procesos políticos, económicos y sociales que también se trasladan a las redes sociales, ampliando el concepto de ciudadanía y generando nuevas formas de ejercerla, hacer valer derechos, comunicar demandas e intereses (Vayas-Ruizet *al.*, 2018).

Asimismo, este concepto apunta a la posibilidad de generar otras prácticas de participación ciudadana como el ciberactivismo, a las que adhieren en mayor medida los jóvenes porque están más cercanos a los medios de comunicación digitales (e.g. movimiento 15M en España) (Catalina-García et al., 2018; Vassallo Díaz, 2019). Incluso, en la esfera digital, la horizontalidad que aportan las redes, se aleja de las formas tradicionales de comportamiento en las que existen jerarquías entre representantes y representados, así como también, ofrecen modos de interacción más rápida sin limitaciones espaciales ni temporales como, por ejemplo, debates online (Catalina-García et al., 2018). De este modo, dicha noción apunta a generar un cambio sustantivo en los modos de legitimidad de la democracia, en tanto se generan nuevas formas de partici-

pación ciudadana que están por fuera de las estructuras convencionales y los partidos políticos, cuya desafección de la población en general y de los jóvenes en particular ha sido señalada por trabajos previos (Vassallo Díaz, 2019).

Por lo tanto, en un contexto de reconfiguración y dinamismo del concepto de ciudadanía (Besserer Rayas, 2021), distanciamiento de los jóvenes de las modalidades de participación tradicionales y adhesión a formas de comportamiento en espacios comunitarios así como digitales, en tanto expresiones de ejercicio ciudadano (MINISTERIO DE CULTURA GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2022; MINISTERIO DE CULTURA ARGENTINA, 2023), junto con su valoración negativa respecto a la sociedad en la que viven, las problemáticas que identifican en ella, como, por ejemplo, la corrupción (Barreiro et al., 2022) y el rechazo hacia los dirigentes políticos por considerarlos corruptos e ineficientes para la resolución de las mismas (Bruno; Barreiro, 2021a, 2021b; Torres Stöckl; Zubieta, 2017) resulta relevante llevar adelante este trabajo a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las RS de la sociedad que construyen en su vida cotidiana un grupo de estudiantes urbanos argentinos?<sup>1</sup> ¿Qué prácticas ciudadanas pueden rastrearse? A través de las proyecciones audiovisuales realizadas por tales adolescentes, tomando en cuenta que las representaciones sociales se expresan en las prácticas de los sujetos y se comunican a través de ellas (Wagner, 2015).

## Contextualizando el caso bajo estudio

Esta sección tiene como objetivo proporcionar las dimensiones institucionales y socioculturales en las que se incluye el trabajo de los y las estudiantes. El mismo se desarrolla en una escuela de gestión pública en el nivel secundario ubicada en el barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. La perspectiva institucional presta especial atención a los diversos sectores populares que pueblan y redefinen los planteles escolares en función de sus intereses. Se trata de un contexto sociocultural afectado por el impacto de la pandemia en los estudios de los jóvenes. Por esta razón, los esfuerzos educativos se han centrado en desarrollar intervenciones que impulsen la continuidad estudiantil y la elaboración de aprendizajes significativos.

La construcción de un trabajo estudiantil de carácter colectivo requiere no sólo del compromiso de diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la articulación de aspectos éticos, estéticos y técnicos en el trabajo audiovisual, sino que también debe contribuir al desarrollo de vínculos al interior de la comunidad educativa. De igual forma, se han identificado prácticas educativas orientadas a diseñar propuestas que involucren importantes procesos de subjetivación para los jóvenes. Pensar en la posibilidad de convertirse en sujeto en el momento presente significa distanciarse del aquí

y ahora en términos de: tensiones socioculturales, formas controvertidas de información a través de los medios de comunicación, actores sociales involucrados y cuestiones relacionadas que afectan a la población joven. En línea con lo descrito hasta ahora, las propuestas pedagógicas allí sirven como medio para construir significados alternativos sobre cuestiones de la vida social dentro de la comunidad educativa y el ámbito más amplio (Saez, 2021). De manera similar, ver a un joven como un contemporáneo de su tiempo significa que percibe el presente como desafiante, lo cual implicaría que puede reconocer cómo surgen las tensiones sociales y las diferentes perspectivas al respecto (Agamben, 2008).

La organización del diseño pedagógico-didáctico se orienta a reflejar las RS de los y las estudiantes que subyacen a la propuesta. Implica interacción intersubjetiva, colaboración entre colegas y profesores, junto con diversas estrategias de gestión del conocimiento que se desarrollan para propiciar la producción de obras audiovisuales y textuales. En particular, el proceso de creación audiovisual invita a la reflexión, yendo más allá de la información para observar los problemas sociales desde diferentes perspectivas. Allí, los espacios de intercambio entre los grupos de estudiantes adquieren un significado social y no están exentos de lecturas únicas o contradictorias. En este sentido, es importante discutir las diferencias en lo que se quiere transmitir y llegar a un acuerdo sobre las tensiones que trae la creación con otros. De este modo, se crea un espacio entre el exterior y el interior de la escuela. En este caso, la propuesta estudiada (producciones audiovisuales) pretende ayudar a las escuelas a trascender las fronteras espaciales y temporales estableciendo un diálogo con sus comunidades. Así, la construcción de conocimiento está estrechamente relacionada con los saberes que nos permiten centrarnos en los aspectos éticos y estéticos de la sociedad, el establecimiento de conexiones con grupos comunitarios y el estudio de las cuestiones socioculturales que enfrentan los jóvenes.

En este marco, se considera que el aprendizaje colaborativo contribuye a una educación que se centra en el ejercicio de la ciudadanía y en temas de interés para el estudiantado. Esto significa contextualizar el aprendizaje en el escenario sociocultural en el que se desarrolla la formación, donde la participación ciudadana requiere una implicación comunitaria significativa. En entornos educativos, se requiere que los y las estudiantes vivan en el espacio escolar. Estas propuestas demuestran el reconocimiento de los grupos de estudiantes como agentes de diferentes trayectorias educativas y escolares con intereses comunitarios que se extienden más allá de los límites de la institución (Terigi, 2009). El diseño didáctico y pedagógico incluye, por tanto, la posibilidad de dar expresión visible a las creencias de los jóvenes sobre diversos temas que afectan a la cultura juvenil contemporánea, y la multifuncionalidad de cada obra,

reinterpretando el lenguaje mediático para tener en cuenta dichas creencias sobre la sociedad desde una perspectiva comunicativa y artística.

## El lente teórico: Las representaciones sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales (RS) fue desarrollada por el psicólogo social francés Moscovici (1925-2014), quien desde la publicación de su libro “*La psychanalyse, son image et son public*”, en 1961, basado en su tesis doctoral, dedicó gran parte de su trabajo a indagar el impacto del conocimiento científico en la cultura cotidiana, destacando el momento en que una idea ingresa al sentido común, transformando la mente y el comportamiento de las personas (Moscovici; Marková, 2003). El mencionado autor define a las RS como valores, creencias y prácticas que les permiten a los individuos posicionarse respecto a las circunstancias y los acontecimientos del mundo social (Moscovici, 1973). Al mismo tiempo, sostiene que son un tipo de conocimiento denominado del sentido común, que se caracteriza por enunciar pensamientos y sentimientos a otros sin el requerimiento de una formación académica, encontrándose nutridos por ideas y tradiciones sociales siendo solamente necesaria la comunicación para que éstos circulen y se fijen (Kalampalikis, 2019). En la misma línea, Jodelet (2020) detalló que este tipo de conocimiento no es solo producido, sino que también es compartido de forma social y que se constituye a partir de nuestras experiencias, informaciones y modelos de pensamiento que nos transmitimos mutuamente mediante la educación y los intercambios sociales. En otras palabras, dichas normas, valores, sentido común y decisiones son para los sujetos el resultado de la interacción simbólica (Lopes; Gaskell, 2015). Un aspecto importante a señalar también es que las emociones forman parte de los componentes menos abordados de las RS (Flores; Amigón, 2018), por lo tanto, es necesario su análisis, haciendo que cobre mayor relevancia la perspectiva que conceptualiza a las RS como procesos cognitivo-emocionales (Kalampalikis; Apostolidis, 2021), permitiendo comprender que éstas siempre tienen una función expresiva y comunicativa, en donde cada objeto presenta significados articulados con sensibilidades, intereses, deseos y funciones cognitivas (Jodelet, 2008). De esta manera, las emociones que se ponen en juego en los ambientes educativos, contextos de interacción social y cultural entre docentes y estudiantes, impactan de forma significativa tanto indirecta como directamente en las RS de cada actor interviniente (Pievi; Echeverry Merino, 2005) ya que sus identidades sociales, dotadas de valores y emociones, se encuentran guiadas por la memoria social conformada en parte por la pertenencia a un grupo social y a las experiencias vividas (Castorina, 2017).

En este contexto, y para explicar cómo se construyen las RS, Moscovici (2001) desarrolló la idea de un triángulo constituido por Sujeto-Otro-Objeto, resaltando así la

conexión entre el sujeto y el objeto de la RS (Marková, 2006). A la vez que sostiene que cuando un individuo manifiesta una actitud hacia un objeto, este último ya es parte del mismo sujeto, es decir, que podemos tener una actitud hacia un objeto si antes tenemos una representación asociada al mismo, que forma parte tanto del conocimiento colectivo y popular como de nuestra propia cognición (Moscovici; Marková, 2003). En este sentido, las RS resignificarían y reconstituirían los componentes del contexto en el que interactuamos (Marková, 2012). Por su parte, Jodelet (2008) (refiriéndose a la triangulación que menciona Moscovici) aporta que las RS se dan en la comunicación social a través de la participación de los sujetos en una red de intercambios con otros. Por lo tanto, resulta fundamental indagar la vinculación entre las RS y las prácticas, ya que se trata de un sistema de creencias que nos permite interpretar el mundo en el que vivimos y dotarnos de una función orientadora para la acción (Jovchelovitch, 2008; Sammut; Howarth, 2014) en un contexto social e histórico determinado (Jodelet, 2007). Además, tanto la conducta como las creencias son partes integrales de las RS y no deberían estudiarse de forma aislada (Wagner, 2015).

Asimismo, según Moscovici (2001), las personas y los grupos sociales tienen un rol activo en la construcción de las RS, dado que, constantemente, nos comunicamos, analizamos situaciones, buscamos respuestas y posibles soluciones ante las distintas adversidades cotidianas. Esta interacción con otros impacta decisivamente en nuestras relaciones, formas de interpretar el mundo e intervenir en él (Moscovici, 2001), dado que las orientaciones propias y de otros hacia un mismo objeto social definen al propio objeto (Sammut, 2015).

En suma, esta teoría tiene por objetivo estudiar cómo las personas comprenden y actúan en el mundo, a través de sus representaciones y sus prácticas, atendiendo a una vinculación entre sujeto y sociedad, desde donde las RS manifiestan una intencionalidad colectiva (Kalampalikis, 2019), estructurando identidades sociales (Jodelet, 2008). Por tal motivo, es necesario contextualizar las RS con el objetivo de comprender los procesos simbólicos que se encuentran implicados en dicho ámbito (Koga; Bobato, 2022).

## Metodología

Para comprender la complejidad inherente a la práctica real y situada de las proyecciones audiovisuales juveniles sobre la sociedad argentina y su participación ciudadana, hemos optado por la estrategia de estudio de caso. Esta elección nos permite explorar de manera particular y en profundidad el proceso de interpretación de las orientaciones curriculares de dicho documento.

Para la presente investigación, la selección del caso se realiza en función de los intereses temáticos y conceptuales de la investigación, teniendo en cuenta su potencial explicativo en el campo de las RS y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Según esta selección, el estudio se puede ubicar en la categoría de estudio instrumental de Stake (1998). Donde el foco está centrado en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso pueda presentar, de manera que “[...] la finalidad de este estudio es comprender otra cosa. Aquí el estudio de caso es un instrumento para conseguir algo diferente” (Stake, 1998, p.17). En este enfoque, el interés de la investigación va más allá del valor intrínseco de la experiencia o la práctica, pero requiere al mismo tiempo del análisis de la misma, para poder desarrollar un cuerpo sistemático de conocimiento. Como afirma este autor, un caso particular es examinado con el propósito de construir ideas sobre un problema o perfeccionar una teoría, tiene un interés secundario, desempeñando una función de respaldo para facilitar la comprensión de algo.

Se seleccionó como caso las producciones audiovisuales estudiantiles realizadas en el marco del Taller de producción audiovisual de una materia anual obligatoria de 5to año del Bachillerato Orientado en Comunicación<sup>2</sup> de una escuela pública laica secundaria, con jornada simple ubicada en el sur de la CABA, durante el período lectivo 2016 a 2023. Los participantes eran adolescentes escolarizados, mujeres y hombres, con edades de 17 y 18 años de nivel socioeconómico medio-bajo.

En cada uno de los años lectivos se replicó el mismo diseño pedagógico didáctico. Los objetivos del espacio curricular son que el estudiante pueda:

- aplicar herramientas del lenguaje audiovisual;
- trabajar con diferentes tipos de abordajes del lenguaje como ficción, documental y artístico;
- realizar producciones audiovisuales;
- aprender nociones de edición y producción

Este diseño estructura la experiencia escolar en tres trimestres en los que se llevan a cabo los siguientes ejes: producción ficcional, documental y de intervención artística. Por cada uno se desarrolla una primera fase de sensibilización, en la que se implementan cuestionarios para recuperación de saberes previos, debate en pequeños grupos sobre conceptos trabajados; elaboración de cuadros comparativos de nuevos conceptos junto con actividades de contextualización y marco histórico. Luego, se despliega una segunda fase donde se realizan actividades de preproducción, filmación y edición de un audiovisual.

En el primer trimestre se abordó el eje de producción ficcional cuyo propósito fue que los y las estudiantes puedan organizar la filmación de un corto de ficción, donde la idea y el guión surjan de sus intereses, entiendan la división de tareas del cine y

asuman un rol definido. Para tal fin, se desarrollaron clases teóricas y prácticas de diseño de storyboard. Además, se trabajó con ejemplos de cine moderno y antiguo para discutir ideas y pensar las nuevas que seguramente surgirán del debate.

En el segundo trimestre se desarrolló el eje de producción documental. Su finalidad consistió en que el estudiantado pudiera entender la lógica del cine documental partiendo de ejemplos concretos y mostrando los diferentes modos de construcción del objeto a investigar que luego fueron plasmados en un material audiovisual. Así, se realizó una delimitación del problema, investigación, armado de guión y realización de un micro documental.

Por último, en el tercer trimestre se desplegó el eje de producción de intervención artística que propuso la experimentación con distintos lenguajes artísticos audiovisuales. Se abordaron técnicas como la superposición del dibujo o el stopmotion que se realizaron en el espacio del aula. A su vez, se utilizaron contenidos de fotografía, montaje fotográfico y se desarrolló un micro enfocado a una de las disciplinas trabajadas en clases.

Es importante destacar que la elaboración de las piezas audiovisuales se realizó bajo el desarrollo de actividades grupales, de intercambio con otros, problematización y reelaboración que fueron posibles en la medida en que la escuela habilita, a través de su materialidad, tiempos y espacios de encuentro y construcción colectiva. En este sentido, la escuela ofrece la posibilidad de habilitar la polifonía de voces, sin por ello anular las singularidades. Estudios sobre prácticas creativas en la escuela (Hickey-Moody; Kipling, 2015; Bonilla Muñoz *et al.*, 2022) evidencian que fomentan un espacio y un tiempo que posibilita a los y las estudiantes narrar sus intereses y preocupaciones. En este sentido, producir condiciones espaciales y temporales que permitan visibilizar de distintas formas aquello sobre lo cual se está trabajando, encontrando formas de contar y relatar se vuelve clave. Y no solo es habilitar una cámara, sino de producir espacios narrativos donde las tecnologías se conviertan en dispositivos dinámicos de relatos e historias juveniles.

## En búsqueda del sentido/s de las producciones audiovisuales estudiantiles

Para comenzar en el 2016 se filmaron varios cortos en formato documental muy vinculados con el contexto social y la pertenencia institucional. Las temáticas tuvieron que ver, por un lado, con manifestaciones muralísticas realizadas por la comunidad educativa en las paredes de la escuela que interpelaban la invisibilización de identidades docentes e historias escolares, reclamaban derechos como la “educación pública

y de calidad para todos/as” y recordaban a ex alumnos fallecidos en la Tragedia de Cromagnón<sup>3</sup>. Cabe aclarar que, luego de un receso de verano los murales fueron tapados de blanco por las autoridades locales, sin embargo, docentes y estudiantes se organizaron colectivamente y volvieron a pintarlos con las consignas mencionadas.

**Figura 1:** Mural Víctimas de Cromagnon



Fuente: Rebelión de Colores<sup>4</sup>.

**Figura 2:** Mural Educación Pública



Fuente: Rebelión de Colores.

**Figura 3:** Reivindicación de Derechos



Fuente: Rebelión de Colores.

**Figura 4:** Manifestaciones Muralísticas como Formas de Comunicación Popular



Fuente: Rebelión de Colores.

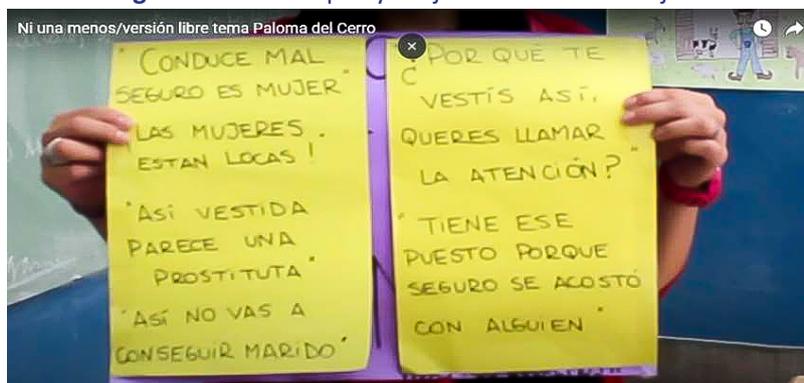
Asimismo, en esta dirección se realizó un corto denominado “Ni una menos”, que según se lee en el audiovisual está dedicado a las mujeres que luchan, resisten y pelean por la dignidad de todas. En el mismo, se exponen distintas imágenes de carteles sostenidos por personal docente, no docente y estudiantes que señalan “Vivas nos queremos”, “Ni una menos”, así como también frases que visibilizarían cuestiones más profundas que tendrían que ver con creencias sociales arraigadas en el contexto como, por ejemplo: “Así vestida parece una prostituta”, “Conduce mal, seguro es mujer”.

**Figura 5:** Vivas nos Queremos



Fuente: Ni una menos / Versión libre tema Paloma del Cerro<sup>5</sup>.

**Figura 6:** Estereotipos y Prejuicios hacia las Mujeres



Fuente: Ni una menos / Versión libre tema Paloma del Cerro.

Ese mismo año también se hacen dos cortos con la misma estética sobre un mismo tema social y dos variables diferentes de enfoque: los bomberos voluntarios de Barracas y la Tragedia de Iron Mountain<sup>6</sup>. En ambos se observa que se busca reivindicar a los bomberos voluntarios como un actor colectivo de relevancia, recordar a las víctimas de dicha tragedia social, así como también denunciar a los responsables de la misma.

Figura 7: Tragedia de Iron Mountain



Fuente: Que la llama de ellos siga viva. Los héroes de Barracas y Iron Mountain<sup>7</sup>.

Figura 8: Homenaje a los bomberos voluntarios fallecidos de Barracas



Fuente: Que la llama de ellos siga viva. Los héroes de Barracas y Iron Mountain.

Por su parte, en el 2017, se lleva adelante un corto de terror a través del uso de las nuevas tecnologías planteando una fuerte crítica a la cultura selfie, el individualismo y el egoísmo en la sociedad contemporánea.

**Figura 9:** Cultura Selfie en la Era Digital



Fuente: Selfinal<sup>8</sup>.

En tanto, en el 2018, empiezan a aparecer en la ficción algunos rasgos de la indagación individual cuyas temáticas se basaban en la soledad, el hostigamiento y la agresión, reemplazando ideas de cuestionamiento más social. Se destaca el corto “Sola”, pero también “Perseguida” y “Paz Interior”. Sin embargo, estos son un primer movimiento porque irrumpe “El grito verde”, que es un corto realizado en el marco de las movilizaciones por el proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE)<sup>9</sup>el cual generó bastante viralización y repercusión.

**Figura 10:** Movilizaciones por el Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo



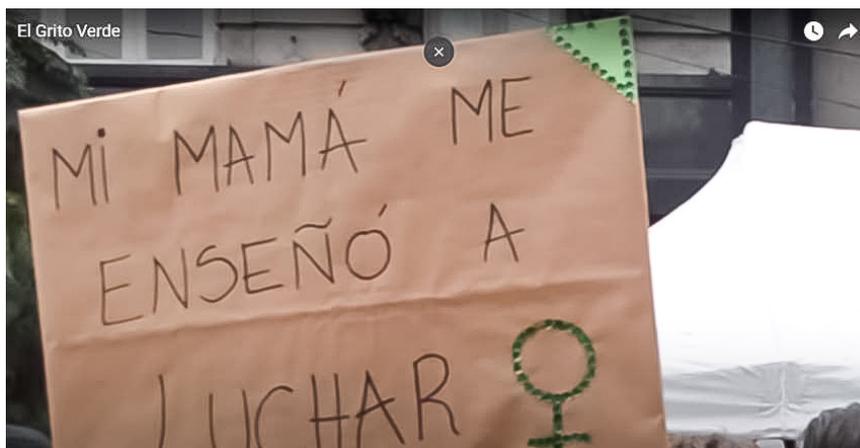
Fuente: El grito verde<sup>10</sup>.

**Figura 11:** Libres y Sin Miedo



Fuente: El grito verde.

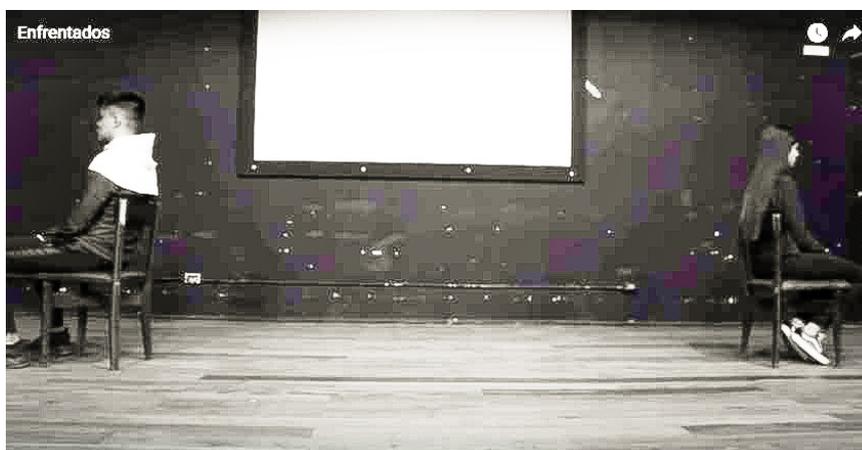
**Figura 12:** Enseñanzas de Mamá



Fuente: El grito verde.

Por su parte, en el 2019, se realizan cortos focalizados en problemáticas más específicas como el suicidio, las adicciones y el embarazo adolescente echando luz sobre distintas aristas como el rechazo, la falta de autoestima y la dependencia, entre otros. De este modo, se encuentran las actividades de producción audiovisual “Dulces sueños, Alicia”, “Enfrentados” y “Pombero Fitness” con mucho trabajo de guión y lenguaje audiovisual.

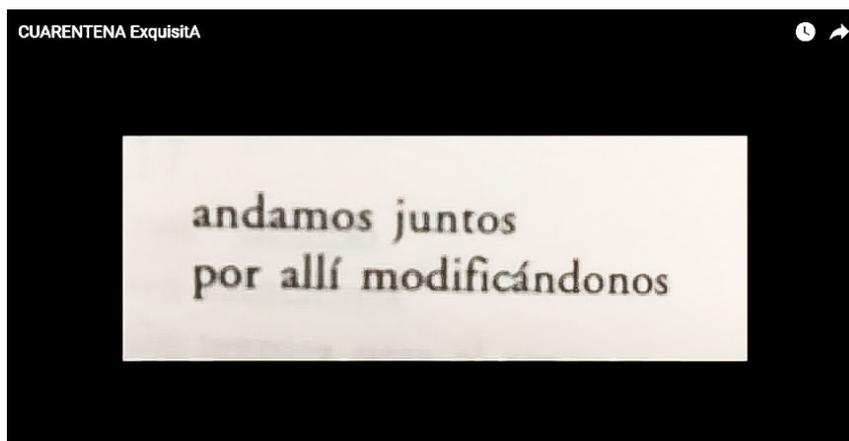
**Figura 13:** Conflictos de pareja en adolescentes



Fuente: Enfrentados<sup>11</sup>.

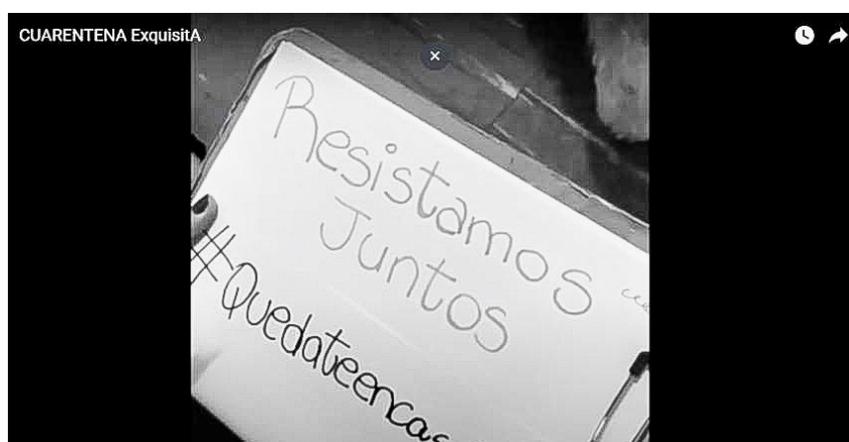
El 2020 fue el año de la pandemia lo que obligó en la situación de aislamiento social y obligatorio (ASPO) a reconfigurar la forma en la cual se va producir. Las producciones serán de realización colectiva. El Profesor a través de una consigna con pautas precisas invita a la filmación individual y luego a la edición de todos los materiales. Se realizan cuatro cortos vinculados con la noción de territorio, las sensaciones y vivencias de la cuarentena y el aislamiento: “Postales sobre una cuarentena Normal”, “Cuarentena Exquisita”, “Un pedacito de cielo” y “La hora de los barbijos”.

**Figura 14:** Caminar juntos, transformándonos



Fuente: Cuarentena Exquisita<sup>12</sup>.

**Figura 15:** Quedate en Casa como un Modo de Resistencia Colectiva



Fuente: Cuarentena Exquisita.

**Figura 16 – Miradas desde los Balcones y Ventanas en Tiempos de Covid-19**



Fuente: Un pedacito de cielo<sup>13</sup>.

Luego, con la implementación de las burbujas educativas, en 2021 (los cursos se dividen en tres y no pueden los estudiantes tener contacto entre sí), se adopta la modalidad híbrida de clases lo cual impide la posibilidad de realizar cortos con continuidad.

En este marco, se producen tres cortos: “Curioso, motivado y determinado”, “Gambito al 70” y “Qué bueno! Fue solo un sueño”, donde ya aparecen temáticas muy poco profundas, dificultades para construir un lenguaje audiovisual más prolijo y aparece un tipo de humor sarcástico poco entendible y muy codificado en el rango generacional al que los jóvenes pertenecen. Cabe señalar que, los barbijos siguen siendo parte del paisaje y se incorpora también el uso del alcohol en gel.

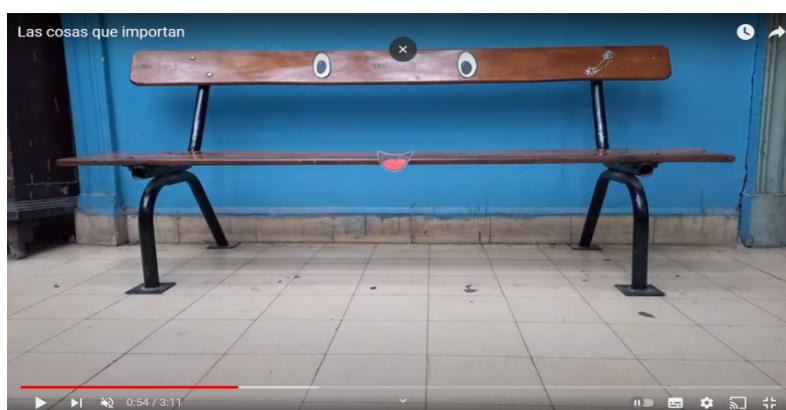
**Figura 17:** A las Aulas con Barbijo



Fuente: Que bueno! Fue solo un sueño<sup>14</sup>.

Por otra parte, en el 2022, el tema de la pandemia sigue presente ya que se realizan los cortos: “Las cosas que importan”, “RequitedLove”, “El hada y los tres deseos”, “Extra-Bic-ada” y “TeleCOMUquinesis”, en los que se visibilizan escenas de la vida cotidiana que se pueden o no realizar en función del contexto (previo a la pandemia COVID-19 vs ASPO), como, por ejemplo, compartir un mate. En este sentido, podría pensarse que, a nivel general, la falta de profundidad al abordar los temas continua y cierto individualismo aparecería en los mismos.

**Figura 18:** Compartir un Banco en la Escuela



Fuente: Las cosas que importan<sup>15</sup>.

**Figura 19:** Mate y Pandemia. Cambios en hábitos de consumo culturales.



Fuente: Las cosas que importan.

Finalmente, en el 2023, vuelve la ficción. Aparece de nuevo la profundidad y el lenguaje audiovisual, consolidándose la elección de temáticas superficiales y más costumbristas como, por ejemplo, una parodia sobre la obtención de la Copa del Mundial de fútbol “Muchachos nos volvimos a desilusionar” y una situación de enamoramiento juvenil “Creo que me enamoré”.

**Figura 20:** Copa del Mundial de Fútbol 2022



Fuente: Muchachos, nos volvimos a desilusionar<sup>16</sup>.

En síntesis, desde 2016 hasta 2023, las producciones audiovisuales en formato de cortometraje han reflejado la evolución del contexto social, las preocupaciones colectivas de la comunidad educativa y sus prácticas ciudadanas. Los temas abordados van desde la denuncia social y la reivindicación de derechos, las problemáticas de salud hasta fenómenos contemporáneos como la pandemia y el impacto de las nuevas tecnologías. Esta diversidad temática evidencia un proceso de adaptación y respuesta a los cambios sociales, destacando la capacidad de la comunidad educativa para utilizar el cine como herramienta de reflexión y expresión.

## Discusión

Al analizar las producciones audiovisuales pueden observarse una serie de elementos que son interesantes para considerar, en función de los objetivos propuestos en este estudio: por un lado, el proceso de transformación que fue sucediendo año tras año en relación a las temáticas seleccionadas por los y las estudiantes y las imágenes que utilizan en los cortos para concretizarlas lo cual podría poner de manifiesto distintas RS de la sociedad en la que viven en el marco de un contexto socio histórico específico. Por otro lado, aunque estrechamente relacionado con lo anterior, los sentimientos y emociones que las acompañan dado que las RS son procesos cognitivo-emocionales (Kalampalikis; Apostolidis, 2021) en donde cada objeto presenta significados articulados con sensibilidades, intereses, deseos y funciones cognitivas (Jodelet, 2008). Finalmente, las modalidades de participación realizadas por los y las estudiantes que se articularían con las RS. A continuación, se plantea desarrollar estas dimensiones de análisis de manera conjunta a partir del material empírico seleccionado.

Con respecto a los modos en los que los y las estudiantes piensan la sociedad en la que se desarrollan podría resultar factible trazar un recorrido que va desde el año 2016 al 2018, en el que se seleccionaron temáticas diversas vinculadas a problemáticas sumamente ligadas al contexto sociohistórico y cultural que abarcan desde la violencia machista, el aborto clandestino, la corrupción del sistema político y del capitalismo, la cultura selfie, el acoso escolar, junto con la adscripción institucional como la historia, los recuerdos y los reclamos de la comunidad educativa. Algunas imágenes que las concretizarían son, por ejemplo, en el corto titulado “Rebelión de Colores”, cuando se lee “Mural Víctimas de Cromagnon” (Figura 1), “Apoyemos a la Educación Pública” (Figura 2), “Luchar hasta que la dignidad sea costumbre” (Figura 3) y “Las paredes son la imprenta de los pueblos de Rodolfo Walsh” (Figura 4). De esta manera, a través de manifestaciones muralísticas, los y las estudiantes, docentes y familias expresan intereses y canalizan demandas sociales. Por su parte, en el corto denominado “Ni una menos”, se presenta una ilustración que expone esta consigna realizada en letras mayúsculas sobre el patio de la escuela (Figura 5), o bien distintas frases como, por ejemplo, “Así vestida pareces una prostituta” (Figura 6). Por otra parte, en “Héroes de Barracas” y “Iron Mountain” (Figuras 7 y 8) se retratan las secuelas del incendio con el zócalo informativo “El gobierno decretó dos días de duelo nacional” y un mural en memoria de los bomberos voluntarios fallecidos.

En suma, a pesar de las diferencias en las temáticas y situaciones que se relatan, podría pensarse que en las producciones audiovisuales estudiantiles del período 2016-2018 se pondrían de manifiesto RS de la sociedad entendida en términos de un objeto accesible que no es independiente de los estudiantes, sino que los y las interpela, los y

las involucra, que las afectividades que allí acontecen tendrían que ver con el rechazo, el malestar y la bronca frente a situaciones como la violencia machista, la corrupción y las muertes por abortos clandestinos y que realizan prácticas políticas para expresarlo, como, por ejemplo, reclamos, marchas y peticiones. En otras palabras, se sienten convocados a manifestarse de manera colectiva y organizada por las problemáticas presentes en la sociedad en la que se desarrollan, pero también siendo agentes y promotores del cambio, al visibilizar estos temas. Esto último también puede observarse de manera ilustrativa en uno de los cortos “El grito verde”, en el que se muestra como en agosto de 2018, la Cámara de Senadores de la Nación rechaza el proyecto de ley IVE y, a partir de ello, se muestran los preparativos de las movilizaciones masivas organizadas en la CABA bajo consignas como: “Luchar por todas”, “Aborto legal, seguro y gratuito”, “Vivas nos quiero, libres sin miedo”, “Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. Así como también, en el corto “Rebelión en colores” con las manifestaciones muralísticas realizadas por la comunidad educativa. En estos ejemplos, cabría considerar que las afectividades implicadas podrían tener que ver con un clima de respeto, contención y horizontalidad entre quienes participan, así como también con la posibilidad de generar una identidad compartida y un sentimiento de identificación.

Luego, en el 2019, se observaría un cambio en la selección de temáticas para la realización de las proyecciones audiovisuales. Se trata de indagaciones de corte más individual que consideran problemáticas específicas de los y las adolescentes, como, por ejemplo, el suicidio, las adicciones y el embarazo, que los y las afectaría de modo más directo. En este sentido, la sociedad sería pensada como un objeto independiente de los participantes, dado que tales problemáticas parecerían estar ajenas a un contexto social más amplio. Asimismo, podría interpretarse que las sensaciones que allí acontecen tendrían que ver con inseguridades, miedos y soledades que se expresarían en prácticas situadas exclusivamente en la escuela, a diferencia de las temáticas presentadas en el período anterior.

Con la llegada de la pandemia mundial por COVID-19, en 2020, se reconfiguran las maneras en la que se elaboraban las producciones estudiantiles ya que si bien éstas seguirán siendo de realización colectiva, las filmaciones pasan a ser individuales para poder llevar adelante las producciones. En este marco, las temáticas de todos los cortos se enfocan de manera exclusiva en el contexto de la cuarentena y el ASPO enmarcado en lo que sucedía en esos tiempos en Argentina, poniendo de manifiesto los significados que adquieren estos fenómenos para los y las estudiantes. Estas se cristalizan en retratos de rostros semicubiertos por tapabocas o barbijos junto con el kit de higiene (uso de alcohol en gel, jabón, etc.). Pero también se ponen de manifiesto pautas propias en los procesos de interacción social a partir de la virtualidad, como, por ejemplo, los

festejos de cumpleaños, pero también la materialidad de la escuela, con borradores de tarea en los escritorios de los hogares, computadoras con carpetas con el listado de materias. De este modo, la dimensión afectiva está impregnada de una multiplicidad de emociones y vivencias que se ponen de manifiesto en carteles escritos en el corto denominado “Cuarentena exquisita”, al expresar: “miedo constante, terminar, aburrimiento, extraño, preocupación”, pero también “ser considerado, resistamos juntos, empatía”. A su vez, cabe señalar que si bien las prácticas cotidianas fueron desplazadas y los cuerpos estaban distanciados, la identidad seguía siendo compartida, tal como se observa, por ejemplo, en las frases que se encuentran en el mencionado corto (Figuras 14 y 15). Cabe señalar que, durante el 2020, dadas las pautas sanitarias de distanciamiento y aislamiento, la socialización juvenil de la población analizada estuvo desarrollándose de forma predominante en espacios digitales. A pesar de que hay un trabajo escolar durante el período estudiado, la vida social de la clase se modificó y quedó limitada a lo que las tecnologías digitales disponían y los estudiantes se animaban. En muchos casos se limitó a intercambios por chat, sin cámara ni micrófono (Saez, 2021).

En el 2021, el estudiantado volvió presencialmente a sus escuelas secundarias en CABA aunque de manera parcial, lo cual adquiere distintas modalidades, que van variando a lo largo del año y que exigieron adaptaciones, en función de la realidad de cada institución educativa, trabajando con subgrupos en aprendizaje paralelo, presenciales y remotos. En este contexto, en las producciones elaboradas se observa que la pandemia sigue presente, lo cual es ilustrado a partir de distintas imágenes como, por ejemplo, desinfectar sillas y mesas con alcohol en gel o estudiantes sentados en un aula con el barbijo puesto, a diferencia del 2020, en donde no hubo asistencia presencial. Sin embargo, las temáticas abordadas son poco profundas, con burlas e ironías poco entendibles, poniendo de manifiesto sensaciones de insatisfacción personal, rechazo y desagrado e incluso vínculos sociales en los que prima la falta de escucha y sostén, como, por ejemplo, en el corto “Que bueno, fue sólo un sueño” (Figura 17).

En tanto, en el 2022, en un contexto post pandemia caracterizado por la presencialidad plena de estudiantes y docentes en las instituciones educativas, la temática de la pandemia continúa pero desde otra perspectiva, ya que se muestran situaciones cotidianas que se han visto afectadas o que no han podido desarrollarse, como compartir un banco en la escuela o un mate (Figuras 18 y 19) junto con los procesos afectivos que se expresarían en caritas de tristeza y frustración, así como también de nostalgia, anhelando situaciones del pasado pre-pandémicas. Pero todo ello, sería abordado desde una lógica más individualista y solitaria.

Finalmente, en el 2023, las temáticas elegidas se centran, por un lado, en una parodia sobre el Mundial de Fútbol de 2022; y, por otro, en una situación de enamora-

miento juvenil. Si bien las narrativas son diferentes, podría pensarse que en ambas se comparten sentimientos como la desilusión y la decepción y que tales prácticas se circunscriben al ámbito escolar.

## Consideraciones Finales

En este trabajo se han analizado las representaciones sociales de la sociedad de estudiantes de Buenos Aires y sus formas de participación. Para ello, se consideraron sus producciones audiovisuales en el período 2016-2023. Al analizar las producciones audiovisuales estudiantiles se observa que, inicialmente, se abordaron problemáticas sociales ligadas al contexto histórico y cultural, como por ejemplo, la violencia machista y la corrupción, manifestando rechazo y realizando movilizaciones colectivas. Con la llegada de la pandemia, las producciones se adaptaron a la nueva realidad, mostrando que las vivencias y las prácticas cotidianas se vieron desplazadas en el aislamiento. Posteriormente, las temáticas se tornaron más individualistas y menos profundas, poniendo de manifiesto un cambio en los intereses y los modos de participación de los estudiantes.

En base a lo expuesto, se concluye que, en el período estudiado, podríamos señalar tres grandes momentos: uno pre pandemia (2016-2019), pandemia (2020-2021) y post pandemia (2022-2023), en los que se pusieron, en juego, RS de la sociedad, afectividades y prácticas ciudadanas. En este sentido, se considera necesario realizar tres señalamientos. Primero, tomando en cuenta que uno de los procesos fundamentales para la elaboración de las RS es la objetivación, que consiste en hacer familiar lo desconocido de un fenómeno, poniéndole imágenes y brindándole una textura material a las ideas (Jodelet, 1986). Ha sido enriquecedor y fructífero utilizar el material de las producciones audiovisuales puesto que ha posibilitado dar cuenta de dicho proceso para estudiar las RS de la sociedad en la que se desarrollan los y las estudiantes, en la medida en que se forma lo que Moscovici ha denominado como núcleo figurativo, esto es, una imagen concreta o un conjunto gráfico que esquematiza visiblemente una estructura de significados adquiriendo estatus de evidencia para el grupo social, posibilitando a los sujetos interpretar fenómenos de su vida cotidiana, formando parte del sentido común (Jodelet, 1986). Así, el proceso de objetivación actúa sustituyendo conceptos abstractos por imágenes para poder explicarlos y aprehenderlos. Luego, tales imágenes son las que constituyen la realidad cotidiana en la que los sujetos se desenvuelven (Wagner; Elejabarrieta, 1997). Este nuevo conocimiento elaborado en el proceso de objetivación se enraíza en lo social, lo cual fue caracterizado por Moscovici (2001) como anclaje de la RS, y el mismo genera que tales creencias de sentido común se hagan habituales al incluirlas en un marco de referencia preexistente. Tal como lo explica Jodelet (1986), el

enraizamiento de la RS en los grupos sociales nos permite dar cuenta de las relaciones que establece dicha representación con una cultura o sociedad determinada.

Segundo, podría pensarse que el proceso complejo, que implicó regresar a las escuelas en la post pandemia, se evidenciaría en la diversidad de emociones y sentimientos puestos de manifiesto: la nostalgia, la tristeza y la frustración, pero también la alegría y el bienestar, lo cual iría en línea con lo hallado en un estudio previo realizado también en el contexto argentino (Di Napoli; Silva, 2023). En este sentido, se considera la potencialidad del análisis y la reflexión sobre lo que acontece a nivel emocional y de la relevancia de la afectividad como un componente que poco se ha abordado en las investigaciones de RS (Flores; Amigón, 2018) y que resultaría interesante seguir profundizando.

Tercero, tomando en consideración la importancia que adquiere el contexto histórico y cultural en la construcción de las RS de la sociedad y de las prácticas de los sujetos, es preciso señalar que muchas de las problemáticas presentadas, como, por ejemplo, la violencia machista, el aborto clandestino, entre otras, han sido ampliamente difundidas en medios de comunicación masivos durante la última década. Específicamente, según los datos presentados en una Encuesta Nacional de Consumos Culturales realizada por el Ministerio de Cultura de Argentina, en el año 2023, 7 de cada 10 argentinos/as leen noticias en redes sociales, diarios de papel y/o digitales, siendo que la lectura frecuente se registra más en redes sociales y en diarios digitales. En este sentido, lo difundido por los medios de comunicación tiene un rol central tanto en la constitución del sentido común de los sujetos, como en sus comportamientos y suele coincidir con los mensajes con los que ciertos grupos sociales se sentirían identificados (Moscovici, 1961/1979). Algo sobre lo cual sería necesario indagar específicamente en investigaciones posteriores.

Por otra parte, como futuras líneas de trabajo se podría analizar la evolución de las temáticas post-pandemia en producciones audiovisuales, así como también, sería relevante examinar las RS de la sociedad en jóvenes de contextos diferentes (e.g. comunitarios) y otros grupos etarios (e.g. universitarios) con la finalidad de analizar si el contenido de la RS y sus prácticas difieren o no de lo hallado en este estudio.

Finalmente, se considera que la escuela es un lugar clave para el trabajo con los discursos mediáticos, en particular, para conocer y explorar los lenguajes que las tecnologías digitales traen. La centralidad está en poder comprenderlos, apropiarlos y usarlos para que puedan ser vehículo de los posicionamientos individuales y colectivos, en pos de formar prácticas ciudadanías plenas.

## Referencias

AGAMBEN, G. ¿Qué es ser contemporáneo? Conferencia en el curso del Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Disponible en: <https://ddooss.org/textos/documentos/que-es-ser-contemporaneo>. Traducción SARDOY, C. Diario Clarín 21-03.09. Acceso en: 4 marzo 2024.

BARREIRO, A.; UNGARETTI, J.; BRUNO, D. Representaciones y juicios sobre la justicia social en la Argentina durante la pandemia de COVID-19. Buenos Aires: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2022. Disponible en: <https://www.psi.uba.ar/opsa/informes/Informe%20Justicia%20Social%20.pdf>. Acceso en: 1 marzo 2023.

BESSERER RAYAS, A. S. Ciudadanía dinámica. Una mirada a las bases institucionales del federalismo migratorio en Estados Unidos frente a migrantes indocumentados. Desacatos. Revista de Ciencias Sociales, [S. l.], n. 66, p. 46-63, 2021. Disponible en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2165>. Acceso en: 4 marzo 2024.

BONILLA MUÑOZ, M.; ARMELLA, J.; ETCHETO, F.; GRINBERG, S. Retratos de y desde la escuela: una reflexión teórico-metodológica a partir de los aportes del Nuevo materialismo. Revista de Educación, Mar del Plata, v. 13, n. 27.1, p. 143-161, sept. / dic. 2022. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6424](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6424). Acceso en: 26 feb. 2024.

BRUNO, D; BARREIRO, A. Cognitive Polyphasia, Social Representations and Political Participation in Adolescents. Integr. psych. behav., Nueva York, v. 55, p. 18-29. 2021a. DOI [10.1007/s12124-020-09521-8](https://doi.org/10.1007/s12124-020-09521-8). Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09521-8>. Acceso en: 26 feb. 2024.

BRUNO, D.; BARREIRO, A. La política en la vida cotidiana de los y las adolescentes: representaciones sociales, prácticas políticas y polifasia cognitiva. En: CASTORINA, J.A.; BARREIRO, A. (Comp.). Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2021b. Cap. 7, p. 187-203.

CASTORINA, J. A. Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. Psicol. educ., São Paulo, n. 44, p. 1-13. jun. 2017. Disponible en: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752017000100001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acceso en: 26 feb. 2024. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>.

CATALINA-GARCÍA, B.; LÓPEZ DE AYALA, M. C; MARTÍN NIETO, R. Medios sociales y la participación política y cívica de los jóvenes. Una revisión del debate en torno a la ciudadanía digital. Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales [S. l.], n. 27, p. 81-97, 2018. DOI: 10.31921/doxacom.n27a4. Disponible en: <https://revistascientificas.uspceu.com/doxacomunicacion/article/view/656>. Acceso en: 26 feb. 2024.

DINAPOLI, P. N.; SILVA, V. S. Entre la felicidad y el agobio: sensaciones y emociones de jóvenes estudiantes al volver presencialmente a sus escuelas secundarias en el AMBA. Revista Argentina de Investigación Educativa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v.3, n. 6, p. 95-120, dic. 2023. Disponible en: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/262>. Acceso en: 7 jun. 2024.

FLORES, R. C.; AMIGON, E. T. Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. Educ. Rev., Curitiba, v. 34, n. 68, p. 217-233, abr. 2018. Disponible en: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000200217&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200217&lng=pt&nrm=iso)>. Acceso en: 26 feb. 2024.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.55684>.

HICKEY-MOODY, A.; KIPLING, A. Dorothy Heathcote: Practice as a Pedagogy of Resistance. In HICKEY-MOODY, A.; PAGE, T. (Eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. London: Rowman and Littlefield. 2015. p. 59-78.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psicología Social II: pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, 1986. Cap. 2, p. 469-494.

JODELET, D. Imaginaires érotiques de l'hygiène féminine intime : approche anthropologique. *Connexions*, v 87, p. 105-128, 2007. Disponible en: [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=CNX&ID\\_NUMPUBLIE=CNX\\_087&ID\\_ARTICLE=CNX\\_087\\_0105](https://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CNX&ID_NUMPUBLIE=CNX_087&ID_ARTICLE=CNX_087_0105).: 26 feb.2024. Acceso en:<https://doi.org/10.3917/cnx.087.0105>.

JODELET, D. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, Ciudad de México, v. 3, n. 5, p. 32-63, 2008. DOI 10.22201/crim.20078110e.2008.535. Disponible en: 10.22201/crim.20078110e.2008.535. Acceso en: 26 feb.2024.

JODELET, D. Sobre el espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, Ciudad de México, v. 15, n. 29, p. 19-36, 2020. DOI 10.22201/crim.20078110e.2020.816. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2020.816>. Acceso en: 26 feb.2024.

JOVCHELOVITCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 344 p.

KALAMPALIKIS, N. (Ed.). *Serge Moscovici: psychologie des représentations sociales*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 2019. 122 p.

KALAMPALIKIS, N.; APOSTOLIDIS, T. Challenges for social representations theory: the socio-genetic perspective. In: Papastamou, S.; Moliner, P. (Eds.), *Moscovici's work. Legacy and perspective*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 2021, p. 23-33.

KOGA, V. T.; BOBATO, F. A. Representações sociais de licenciandos acerca da Prática como Componente Curricular na formação docente. *Educ. Form., Fortaleza*, v. 7, e7462, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7462>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LOPES, A.; GASKELL, G. Social representations and societal psychology. In: SAMMUT, E.; ANDREOULI, G.; GASKELL; VALSINER, J. (Eds.). *Handbook of social representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015, p. 29-42.

MARKOVÁ, I. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006. 112 p.

MARKOVÁ, I. Social Representations as Anthropology of Culture. In: VALSINER, J. (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2012. Cap. 22, p. 487-510.

MINISTERIO DE CULTURA DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Buenos Aires: consumos culturales y percepciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2022. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-10/InformeConsumosCulturales2022-DataCultura-MCGCBA.pdf>. Acceso en: 7 feb. 2024.

MINISTERIO DE CULTURA ARGENTINA. Encuesta Nacional de Consumos culturales 2013/2023. Resultados provisionarios. Argentina, 2023. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023\\_informe\\_preliminar.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023_informe_preliminar.pdf). Acceso en: 7 feb. 2024.

MOSCOVICI, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul, 1961/1979. 363 p.

MOSCOVICI, S. Foreword. In: HERZLICH, C. (Ed.). *Health and Illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press, 1973, p. IX-XIV.

MOSCOVICI, S. The Phenomenon of Social Representations. In: DUVEEN, G. (Ed.). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Washington Square: New York University Press, 2001, p. 18-77.

MOSCOVICI, S; MARKOVÁ, I. La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. In: CASTORINA J.A. (Comp.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003. Cap. 6, p. 111-152.

PIEVI, N; ECHAVERRY MERINO, E. Representaciones sociales sobre la enseñanza universitaria y su resignificación en el proceso de formación docente. *In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA*, IV, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. Ponencia. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6766/ev.6766.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6766/ev.6766.pdf). Acceso en: 4 marzo 2024.

SAEZ, V. Aprender con los medios digitales: el caso de las Cuestiones Socialmente Vivas. *In: SAEZ, V; IGLESIAS, A. (Coord.). Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2021. p. 9-29. Disponible en: <https://educaciondelamirada.com/nuevo-e-book-educacion-de-la-mirada-ii-debates-y-experiencias-sobre-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-digitales-en-la-escuela-argentina-postpandemia/>. Acceso en: 19 feb. 2024.

SAEZ, V; IGLESIAS, A. (Coord.). Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2021. Disponible en: <https://educaciondelamirada.com/nuevo-e-book-educacion-de-la-mirada-ii-debates-y-experiencias-sobre-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-digitales-en-la-escuela-argentina-postpandemia/>. Acceso en: 19 feb. 2024.

SAMMUT, G. Attitudes, social representations and points of view. *In: SAMMUT et. al. (Ed). The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Cap. 7, p. 96-112.

SAMMUT, G.; HOWARTH, C. Social representations. *In: TEO, T. (Ed.). Encyclopedia of critical psychology*. New York: Springer, 2014, p. 1799-1802.

STAKE, R. E. Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata, 1998. 155 p. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>. Acceso en: 4 marzo 2024.

TERIGI, F. El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación, [S. l.]*, v. 50, p. 23-39, 2009. DOI: 10.35362/rie500659. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/659>. Acceso en: 19 feb. 2024.

TORRES STÖCKL, C. M.; ZUBIETA, E. M. Conocimiento social cotidiano y política en la universidad: convergencias y disensos. *Psicodebate*, v. 17, n. 2, p. 25-42, 1 dic. 2017. DOI 10.18682/pd.v17i2.683. Disponible en: <https://doi.org/10.18682/pd.v17i2.683>. Acceso en: 19 feb. 2024.

VASSALLO DIAZ, D.P. Ciudadanía cultural: jóvenes, estudiantes y Facebook. EL caso del Colegio Ciudadela Estudiantil en Barranquilla. 2019. 87 p. Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de Profesional en Comunicación Social y Medios Digitales - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de la Costa, Barranquilla.

VAYAS RUIZ, E. C.; ENDARA IBARRA, D. F.; MENA MÉNDEZ, D. Ciudadanía digital e identidad cultural de los adolescentes salasakas en Facebook: proyecto educomunicativo. *Alcance [S. l.]*, v. 7, n. 16, p. 122-150, 2023. Disponible en: <https://revistas.uh.cu/alcance/article/view/5537>. Acceso en: 19 feb. 2024.

WAGNER, W. Representation in action. *In: SAMMUT et. al. (Ed). The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Cap.2, p. 12-28.

WAGNER, W.; ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. La morfogénesis de las representaciones sociales. La topología de la mentalidad moderna. Resumiendo el presente y atisbando el futuro de la investigación sobre representaciones sociales *In: MORALES, J.F.; MOYA, M.; REBOLLOSO, E. (Comp.). Psicología Social*. Madrid: McGrawhill, 1997. 841 p.

## ‘Notas de fim’

1 Investigación financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET) y realizada durante la estancia de la Dra. Daniela Silvana Bruno en el Programa de Postdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA), enmarcada en el Proyecto PICT (2019-01850) titulado “La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas”, dirigido por la Dra. Virginia Saez, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, FFyL, UBA).

2 El sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior (Ley de Educación Nacional N° 26.206). El Bachillerato Orientado es parte del nivel secundario y se caracteriza por ofrecer una formación general con especialización en áreas específicas como comunicación, ciencias sociales, naturales, economía, artes, y tecnología, entre otras. Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y habilidades particulares que facilitan su transición a estudios superiores o al mundo laboral. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Bachillerato Orientado abarca los últimos tres años de la educación secundaria. Los estudiantes que transitan el 5to año les faltaría solo un año para recibirse.

3 Fue un incendio producido en la noche del 30 de diciembre de 2004 en República Cromagnón, un establecimiento ubicado en el barrio de Once de la CABA, Argentina, en el marco de un recital de la banda de rock Callejeros. Este siniestro provocó una de las mayores tragedias no naturales en Argentina, dejando un saldo de 194 muertos y al menos 1432 heridos. Dicho incendio marcó un hito social en la importancia de la seguridad en los eventos públicos y la responsabilidad de las autoridades en la regulación y control de los establecimientos. Esta tragedia tuvo un profundo impacto social, lo que llevó a la reforma de las normas de seguridad y a una mayor conciencia pública sobre la prevención de desastres. Además, subrayó la necesidad de justicia y apoyo a las víctimas y sus familias.

4 Figura 1, 2, 3 y 4 disponibles en: <https://youtu.be/S2I2JEEUx4?si=cX1JgAbOjkuYGHt>. Acceso en 2 oct. 2023.

5 Figura 5 y 6 disponibles en: <https://youtu.be/wqnrTNq5EDM?si=XI5yJiifZ827HR6i> Acceso en 2 oct. 2023.

6 Se trató de un incendio y derrumbe del depósito de Iron Mountain —compañía de capitales estadounidenses dedicada a la administración de documentación empresarial— en el barrio porteño de Barracas, que costó la vida de ocho bomberos y dos rescatistas de Defensa Civil. En agosto de 2014, una investigación de la Comisión Nacional de Valores (CNV) y la Procuraduría de Criminalidad Económica y Lavado de Activos (PROCELAC), encontró 29 coincidencias entre clientes de Iron Mountain e investigaciones o denuncias por lavado de dinero, fraudes y delitos tributarios. <https://www.infobae.com/sociedad/2023/04/24/que-paso-hace-9-anos-en-el-deposito-de-iron-mountain-que-se-incendio-y-murieron-10-personas/> El hecho fue de trascendencia social porque puso en evidencia serias fallencias en la seguridad y regulaciones de almacenamiento de documentos. Este evento destacó la necesidad de una mayor transparencia y supervisión en empresas y bancos que manejan información crítica, así como la importancia de proteger la vida de los trabajadores de emergencias. Asimismo, generó sospechas sobre la posible destrucción intencional de pruebas de corrupción y fraudes financieros.

7 Figura 7 y 8 disponibles en: [https://youtu.be/1oPDQubTywY?si=EhASghQ7tm\\_osDj4](https://youtu.be/1oPDQubTywY?si=EhASghQ7tm_osDj4) Acceso en 2 oct. 2023.

8 Figura 9 disponible en: <https://youtu.be/XkstmocshEE?si=YuIcR4-a4LrtLJ0b> Acceso en 2 oct. 2023.

9 El 24 de enero de 2021 entró en vigencia en todo el territorio de la Argentina la Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita.

10 Figura 10, 11 y 12 disponibles en: <https://youtu.be/UOd-5VUpUjo?si=qJKSYA3IsLIvKYH> Acceso en 8 oct. 2023.

11 Figura 13 disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GffV1tSETdg> Acceso en 8 oct. 2023.

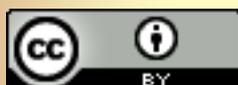
12 Figura 14 y 15 disponibles en: <https://youtu.be/plPpS-yaRl8?si=8ksmKpN50niPidrU> Acceso en 8 oct. 2023.

13 Figura 16 disponible en: [https://youtu.be/u4bwpaeCZ-c?si=Oj\\_vny1RxvAGW1fn](https://youtu.be/u4bwpaeCZ-c?si=Oj_vny1RxvAGW1fn) Acceso en 8 oct. 2023.

14 Figura 17 disponible en: <https://youtu.be/IM8Ob72NdDY?si=rD2B27xfRUXQz30k> Acceso en 8 oct. 2023.

15 Figura 18 y 19 disponibles en: <https://youtu.be/gfJDuGqO-BI?si=TCFcL5UmmJAkeC-M> Acceso en 8 oct. 2023.

16 Figura 20 disponible en: <https://youtu.be/CKGvwNjMGLw?si=n7Qlj0llsrxVcYZM> Acceso en 8 oct. 2023.



## Repertórios Curriculares: notas sobre modulações e improvisações<sup>1</sup>

*Curricular Repertoires:  
notes on modulations and improvisations*

**Maristela de Oliveira Mosca<sup>2</sup>**

**Resumo:** Problematizar discursos dos/nos/sobre ofício(s) docente(s) é o objetivo desse artigo. Expressões do/com/sobre o fazer docente a partir de narrativas, conversas, movimentos, cantos, gestos, desenho, pintura marcam este primeiro exercício da escrita, o qual trazemos um movimento de estudo pós-doutoral, que pretende investigar acerca dos processos de construção dos repertórios curriculares, a partir das práticas pedagógico- artísticas de docentes na escola de educação básica. Inspirada pelos processos cartográficos, desenho a abordagem investigativa a partir da compreensão de que a Arte e seu(s) ensino(s) se constituem como arcabouço da/na educação das infâncias, por uma escola na/com as artes. Ao compreendermos o conceito de Repertórios Curriculares e sua amplitude de escopo, tratamos como uma composição em movimento, como (re)construção de coletivos que desenvolvem um conjunto limitado de rotinas que são apreendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha. Assim, um exercício descritivo, a partir das narrativas das/com as experiências de um grupo de professoras em formação que escolheram compartilhar suas percepções, pela abertura ao questionamento, pela (trans)formação.

**Palavras-chave:** Repertórios Curriculares; Formação Docente; Práticas Pedagógico- Artísticas; Currículo na Escola de Educação Básica.

**Abstract:** The aim of this article is to problematize the discourses of/about the teaching profession(s). Expressions of/with/about teaching from narratives, conversations, movements, songs, gestures, drawing, painting highlight this

1. Agradecimentos especiais a Capes por ter financiado, por meio do Edital 16/22, a pesquisa desenvolvida no pós-doutorado sob esta temática.

2. Doutora em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular - pela Universidade do Minho/Portugal, é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pedagoga e Especialista em Pedagogia do Movimento pela UFRN, é Professora Certificada de Música na abordagem Orff-Schulwerk, pela San Francisco School - San Francisco/CA. Docente do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-CAP/UFRN, onde atua na disciplina de Educação Musical. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial/PPGEEsp e em Artes - Rede Nacional/PROFARTES, ambos da UFRN. Integrante do Grupo de Pesquisa/CNPQ - Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas, liderado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, na Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, onde faz seus estudos pós-doutorais aprovada pelo Edital 16/22 da Capes. ORCID 0000-0002-8731-0372. E-mail: maristela@nei.ufrn.br.

first writing exercise, through which we bring a post-doctoral study movement that aims to investigate the processes of building curricular repertoires, from the artistic pedagogical practices of teachers in basic education schools. Inspired by cartographic processes, I designed the investigative approach based on the understanding that art and its teaching(s) are constituted as a framework for the education of children, for a school in/with the arts. By understanding the concept of Curricular Repertoires and its broad scope, we treat narratives as processes of (re)construction of these repertoires in modulations and improvisations.

**Keywords:** Curricular Repertoires; Teacher Training; Artistic Pedagogical Practices; Primary School Curriculum.

## Primeiro exercício da escrita: notas sobre os Repertórios Curriculares

O exercício da escrita se materializa a partir das incertezas, quando me entrego ao fazer e aceito o inacabamento dos conceitos, das ideias, das narrativas. Assim, permito-me também, nesse exercício, a interpretação – do experienciado, do ouvido, do dito, do lido.

Problematizar discursos (Foucault, 2008) dos/nos/sobre ofício(s) docente(s) é o objetivo desse artigo. Expressões do/com/sobre o fazer docente a partir de narrativas, conversas, movimentos, cantos, gestos, desenho, pintura marcam este primeiro exercício da escrita, o qual trazemos um movimento de estudo pós-doutoral, que pretende investigar acerca dos processos de construção dos repertórios curriculares, a partir das práticas pedagógico-artísticas de docentes na escola de educação básica.

Assim, os primeiros exercícios dessa escrita vieram a partir da experiência, da reflexão, do tomar o lápis e rabiscar linhas que se pretendem tomar forma de conceito, percebendo sua amplitude de escopo. Repertórios Curriculares, nesse momento, vêm sendo interpretados como uma composição em movimento, que pretende compreender os processos de (re)construção de coletivos que desenvolvem um conjunto de rotinas, que são apreendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha (Alonso, 2012).

Descrever e analisar os processos de como esses repertórios vão se constituindo, trazendo marcas de repertórios que são prescritos por diferentes períodos, adotados e partilhados pelo coletivo ou por diferentes atores, orienta nossa investigação. Como eles [os repertórios] se transformam? Como as professoras<sup>1</sup> assumem (ou não) sua autoria nos repertórios curriculares? Como as professoras acatam (ou não) os repertórios prescritos e como os ressignificam (ou não)? São questionamentos que emergem nesse primeiro movimento da pesquisa.

Para o constructo Repertórios Curriculares, aproximamo-nos de Charles Tilly (2005), referência da sociologia do século XX, particularmente, da sociologia política. O sociólogo “queria assinalar as formas especificamente políticas de agir. Emprestou, então, da música a noção de ‘repertório’ para designar o pequeno leque de maneiras de fazer política num dado período histórico” (Alonso, 2012, p. 22).

E, ao interpretarmos essas formas específicas, trazemos também sua construção de pensamentos acerca do termo e trazemos para um diálogo curricular. Assim, apresentamos uma tardia definição de Tilly (2005), que trazia o repertório como um conjunto variável de performances. Se as performances modificam e são modificadas pelos repertórios, podemos percebê-las como formas de ação, de partilha e de transformação.

O autor dedica-se ao confronto, ao conflito. Ao trazermos para as (re)construções curriculares, vemos que podemos dialogar acerca de suas teorias sobre repertório, já que currículo é um espaço de disputa (Arroyo, 2011); que se tece coletiva e cotidianamente (Reis; Flores, 2017); e que pode/deve se (re)constituir a partir do diálogo e do improviso (Mosca, 2018). Tilly (1995, apud Alonso, 2012, p. 25), destaca que:

[...] minha primeira formulação pressupunha que um ator singular (individual ou coletivo) possuía um repertório de meios e o empregava estrategicamente. Foi um erro. Cada rotina no interior de um repertório estabelecido de fato consiste de uma interação entre duas ou mais partes. Repertórios pertencem a conjuntos de atores em conflito, não a atores isolados.

Nesse campo de disputa, em contextos de conflito – a escola de educação básica e sua (re)construção curricular, vamos tateando esse conceito, vendo que os Repertórios Curriculares apresentam duas premissas: a modulação e a improvisação. Também conceitos advindos do repertório musical, trazemos a modulação como um recurso em que o compositor/musicista abandona uma tonalidade para entrar em outra e, conforme a estrutura tonal da peça musical, começa e termina em uma mesma tonalidade, mas em seu desenvolvimento pode modular para uma ou mais tonalidades diferentes. Vemos, assim, que tal estrutura permite novas possibilidades de ação curricular, garantindo o pertencimento e uma estrutura que respeite os protagonismos e a liberdade criativa.

Já a improvisação convoca a atividade criativa já que ela não se conclui em si mesma e, ao promover a abertura ao desconhecido, a valorização das vozes dos compositores curriculares, compreende os ensinos como processos. Aoki (2005, p. 368) nos faz refletir sobre a necessidade da improvisação, ao considerar:

Na educação e no currículo, particularmente, sob o domínio da racionalidade tecnológica, tornou-se uma produção orientada para os produtos finais – significa um paradigma, uma maneira de fazer, indiferente às diferenças do mundo vivido de professores e alunos. Poderia a improvisação ser uma forma de criar espaços que permitam mostrar as diferenças por meio dela?

E nesses espaços de permissão das/com/nas diferenças é que apostamos na (re) construção dos repertórios curriculares, e investigamos, a partir das narrativas que

surgem nas rodas de conversa, como esses processos se constituem, o que os impulsionam e como se colocam frente a essas possibilidades criativas e dialógicas, já que “nas narrativas docentes, podemos sentir o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos” (Garcia, 2017, p. 9).

## Segundo exercício da escrita: notas sobre os grupos de estudo

*“Gatinho de Cheshire” [...] “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”*  
*“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.*  
*“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.*  
*“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.*  
*[...] “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante”. Lewis Carroll, 2002, p. 59)*

Minhas primeiras inquietações para iniciar esse trabalho cartográfico, tendo a investigação com os cotidianos, currículo e formação docente como eixos da pesquisa, partem das expectativas de formação de docentes que, muitas vezes, não se centram em constituir os caminhos, mas sentem uma necessidade latente na entrega de mapas/roteiros prontos, para a execução e, imaginariamente, resolver os problemas.

Ao compreender que “a formação se dá num processo contínuo e sempre em rede, ou seja, começa com o nascimento dos sujeitos e se tece por toda a sua vida em diferentes espaços e tempos”, e que “o que parece posto como política de Currículo e de Formação Continuada é um processo de embates que se tece coletiva e cotidianamente” (Reis; Flores, 2017), buscamos com esse projeto de intervenção investigativa, trazer essas professoras para experienciar a feitura desses caminhos. Não é sobre saber aonde chegar. Não é sobre não saber para onde ir. É sobre saber que aquele caminho já não está mais possível.

Assim, para esse primeiro movimento da investigação, iniciamos um processo cartográfico de caminhos percorridos/construídos/idealizados/forjados das professoras a partir da interpretação das experiências.

Nosso ponto de partida para sistematizar um coletivo de estudos foi para que cada uma se permitisse experienciar além da leitura e posterior discussão do texto. Foi a entrega e corporalização, a busca pelo estado de fluxo para que, dessa forma, pudessem acessar suas lembranças/angústias/desejos/dúvidas/necessidades/crenças/práticas. A experiência máxima, como afirma Csikszentmihalyi (1992, p.17), é “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância”. E para a construção desse ambiente de segurança e fluidez, tivemos como dispositivo cognitivo, se assim podemos chamar, as referências

de Larossa (2002, 2019), com a(s) experiência(s), como intercessores de nossos fazeres, de nossas reflexões e de nossas narrativas.

Nossos encontros formativos vieram imbuídos de proposições que não pretenderam se constituir como uma sala de aula invertida, mas sim um espaço de corporalização da experiência, por meio do afeto (verbo) pelas/nas proposições inspiradas pelos textos referências, materializados pelo fazer artístico proposto, já que “o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer” (Passos; Barros, 2020, p. 18). Nesse sentido, o saber-fazer não se encontrou como instrumento/ferramenta/estratégia, mas ação e reflexão nas/pelas/com possibilidades de (re)construção de uma escola na/com as artes.

Afinal, temos como pressuposto que os repertórios curriculares são constituídos no fazer docente e na reflexão desse fazer – um processo freireano de ação-reflexão-ação, já que “o currículo é produzido cotidianamente e reconfigurado na relação da partilha” (Reis; Campos, 2019, p. 129).

Iniciamos nossa investigação, tendo como lócus de nossas ações um espaço privilegiado de (auto)formação, um Grupo de Estudo sistematizado, registrado no Projeto de Pesquisa intitulado Repertórios Curriculares: modulações e improvisações necessárias e possíveis na educação contemporânea; em consonância com o Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk, os dois coordenados por mim.

Busco, aqui, apresentar algumas narrativas e reflexões de nosso primeiro ciclo de estudos – realizado no segundo semestre de 2023, com professoras em formação inicial (alunas de graduação) e continuada (em exercício). Às professoras, não todas de artes, foi dada a oportunidade de experiência e reflexão a partir de uma metodologia que privilegiou momentos de experiência, partilha, estudo sistematizado e narrativas.

Cartograficamente, nesse momento, a pesquisa tomou dimensões diferentes do primeiro roteiro, quando nosso foco era trabalhar exclusivamente com professoras de Música em exercício. Vimos, assim, que a perspectiva metodológica que busca investigar os cotidianos necessita compreender que, mais que repostas selecionadas de indivíduos selecionados, precisamos encontrar novos questionamentos para aqueles que decidiram e escolheram sentar-se na roda de conversa conosco.

Mas afinal, quem são essas professoras? Quem eram as protagonistas dessas narrativas com/na experiência? Um grupo formado por três professoras de Música em exercício (de educação básica e de escola especializada em música), um professor de Música em exercício (de escola de educação básica e regente de coro), uma professora de Canto Coral aposentada, duas professoras de Educação Infantil (de escolas públi-

cas), uma estudante de Artes Visuais e bolsista do projeto e um estudante de Letras-Francês e bolsista de Música.

(Re)conhecer esses atores é ter a chance de legitimar seus lugares de fala. Compreender seus contextos de trabalho, de dificuldades e de incansável busca por uma docência em que as expressões artísticas seja a escola e não subordinada a um calendário de produções encomendadas por uma cultura comemorativa, em que festividades são vitrines de produtos e não produções coletivas. Assim, vemos que o lugar de fala dessas professoras procura um trabalho pedagógico artístico que tenha a arte como expressão humana e que seus processos de desfrute, criação e produção possam ser experienciados nos diferentes contextos. Um exercício cotidiano para que a escola e suas produções artísticas não sejam resumidas a momentos, como descreve Schafer (1991, p.290), quando diz:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópio e sinestésico [...]. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã.

Sobre as experiências – sempre experiências que trouxeram o corpo como protagonista. Mais que uma atividade agregadora, para início de conversa, o momento de esquentamento busca a entrega ao fazer, a importância do manusear, dançar, cantar, pintar e se encontrar com suas possibilidades do/no fazer artístico. É sobre criar, sobre ouvir o outro e sobre confiar em seus dons.

Conhecer com quem se trabalha demanda tempo e dedicação. Os processos cartográficos não retiram dados e coletam respostas, antes de tudo, produzem percursos e reconhecem novos caminhos, traçados coletivamente. Ao conhecermos as professoras, podemos pensar com elas sobre quais posições definem, assumem. São participantes de uma pesquisa que questionam, ouvem, observam também. Para experienciar, narrar, descrever e analisar os processos, iniciamos esse ensaio de escrita.

Para iniciar nossos momentos coletivos, temos a atividade de esquentamento, que corporaliza e materializa o saber-fazer artístico e coloca a professora frente as suas percepções, possibilidades, anseios, dúvidas e questionamentos. Dialogar sobre o produzido, sobre o sentido, permite que as realidades emergentes possam ser faladas, discutidas e transformadas – é “apenas aprender com o próprio caminhar” (Barros; Kastrup, 2020, p. 68).

Trazer as narrativas das professoras é afirmar que “a relevância de uma narrativa está na sua capacidade de evocar” (Reis; Campos, 2019, p. 131). Assim, mais que somente analisar a partir da interlocução com teóricos, desejamos, nesse processo, que

as professoras possam evocar suas lembranças, suas marcas, seus anseios e desejos, além das dificuldades. Que essas narrativas possam ressignificar seus repertórios curriculares, já que as histórias que contamos são nossas vidas que se materializam em palavras, em movimentos, em melodias, em desenhos...

## Terceiro exercício da escrita: cartografar é acompanhar processos

*Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão.*

*(Rolnik, 2007, p. 66 apud Barros; Kastrup, 2020, p. 61)*

Com a pretensão do diálogo e do improvisado, a partir dos percursos docentes formativos, a proposição de caminhos próprios – os repertórios curriculares de cada grupo/contexto e as reverberações na (re)construção curricular –, temos como aporte as pistas do método da cartografia. Mergulhada na afirmação de Barros e Kastrup (2020, p. 53), “a prática cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”, entreguei-me, junto com as professoras, às experiências, leituras, fazeres, que nos trouxeram pistas narrativas a partir de diferentes materializações.

A pesquisa cartográfica compreende a intervenção como caminho, onde a dicotomia sujeito-objeto se transforma em uma rede de experiências, de afetos, de partilhas. Assim:

*Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (Passos; Barros, 2020, p. 30)*

Para cartografar os processos de compreender-se como compositora – ou não – de repertórios curriculares, trazendo para si a responsabilidade da cocriação, interpretação na/com a performance constituída nas ações artístico-pedagógicas, precisei, inicialmente, me (re)constituir como pesquisadora, como professora. Passei também pelo processo de compreender que não há neutralidade na intervenção e que, ao mergulhar nas/com as experiências, precisava também me dar a liberdade para saber-fazer.

Na busca por perceber com mais clareza e tranquilidade os processos cartográficos, reencontrei-me com os escritos de Goodkin (2004), quando fala do Jazz e da abordagem Orff-Schulwerk. Para tratar de processos de ensino e aprendizagem da música e movimento, Goodkin (2004) deixa claro a necessidade de não pensarmos somente em música, mas na educação como um todo. É pensar na expressão artística como parte da natureza do ser e não em listas de conteúdos e objetivos a serem cum-

pridos para produtos externos. O autor sempre nos contava uma história em suas aulas que, registrada em seus escritos, trago aqui, em minha interpretação e releitura cartográficas: conhecer a cartografia e seus caminhos é como adentrar em uma casa. Você, primeiramente olha pela janela, vê alguns móveis dispostos e a decoração que se destaca. Então, entra pela sala, observa atentamente os móveis, como tudo se organiza e comporta e, encorajada, vai percorrendo todos os cômodos. Já sabe como chegar até o banheiro ou cozinha, conquistando autonomia para abrir os armários e pegar algo que necessite – já se arrisca a, de olhos fechados, fazer caminhos. Chega um dia que, ao entrar nessa mesma casa, descobre que alguém reorganizou a disposição dos móveis, comprou outros utensílios e distribuiu de forma diferente a decoração pela casa. Nesse momento você tem que reaprender a olhar, observar e caminhar, para viver novamente com autonomia nesse lugar, até que tudo se transforme novamente.

E é sobre essa aventura de (re)encontrar/(re)escrever/(re)interpretar/(re)sonhar novos caminhos, compreendendo que “os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa” (Barros; Kastrup, 2020, p. 73), que inicio mais esse exercício de escrita.

A produção de um diário dos encontros, anotações entre as escutas, transcrições das rodas de conversa e devaneios, foram se constituindo, procurando “transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (Barros; Kastrup, 2020, p. 70). As narrativas foram de dentro da experiência, e as reflexões, após me encontrar com os textos, com as gravações, com os autores referências e, especialmente, comigo mesma, realizaram-se nesse processo interno de ser professora pesquisadora.

## Quarto exercício da escrita: experiências polifônicas

*Que as vozes dos praticantes da pesquisa não sejam ilustrações  
para o texto de pesquisa.  
(Certeau, 2007 apud Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 174).*

A roda de conversa se constitui na medida em que vamos nos organizando, mesmo que no calor da experiência, para narrar emoções, contradições e percepções do vivido. Elas se pretendem estruturadas, já que iniciamos com uma intenção e os dados vão sendo produzidos a partir dessas conversas, já que “a pergunta é, de algum modo, a possibilidade de fazer mover o pensamento” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 166).

Escrever com/na experiência é buscar, também, reviver os afetos desses momentos partilhados, é reencontrar conexões. Os fragmentos selecionados para esse exercí-

cio foram traçados com e a partir das conversas com as professoras, em nossas experiências formativas.

O ritual se inicia ao chegar em nossa sala – o Laboratório de Música e Movimento, espaço das nossas invencionices formativas. Pés descalços, de preferência, buscando a primeira conexão com a terra, com seu próprio corpo, com a disponibilidade de afetar-se.

Para o primeiro momento, de boas-vindas, proponho uma experiência de/ com música-movimento-palavra. Um esquentamento de corpos, um afetamento pelo movimento, possibilidades de novos movimentos e de novas percepções. As professoras se entregam ao momento, algumas ainda de forma tímida, temendo a observação do outro, o julgamento. Mas arriscar-se é também um processo de (auto)formação. E apostamos nesse afetamento para que os sentidos e sentimentos se traduzam em narrativas.

Os textos, enviados anteriormente para familiarização, são experienciados com o corpo. Não são lidos coletivamente, a não ser que trouxer algum fragmento, que seja de relevância na evocação de alguma professora. As perguntas nos movem em nossa roda de conversa – muito mais que as respostas. Em alguns momentos, as narrativas vão se misturando e complementando, e eu faço as minhas, a partir delas.

O esquentamento – termo dado por mim para esse primeiro momento – trata do saber-fazer artístico. Nos reunimos para cantar, para contar histórias, para dramatizar e coletivamente criar. Os movimentos, a dança, as melodias vão se constituindo e tomando forma. Tais experiências buscam trazer a professora como compositora de seus fazeres, ao arriscar-se em processos criativos muitas vezes ainda não vivenciados em sua prática cotidiana, quando os fazeres pedagógico-artísticos ficam neblinados por uma lista de conteúdos, ou mesmo como adorno para eventos cotidianos. É compreender a arte, é pensar artisticamente e se entregar ao processo. Orff (2011, p. 32) elucida o processo criativo – tratado como processo vital, ao tratar das crianças fazendo música:

*É assim que as crianças fazem música, sem querer e sem perceber, elas estão praticando música. Os jogos melódicos surgem a partir do movimento, e os alunos praticam melodias e palavras (ambas realmente inseparáveis na criança) sem se dar conta de que criaram as condições básicas para o despertar da atividade criativa.<sup>2</sup>*

As professoras encontram a oportunidade de, na experiência, (re)viver sonhos, esperar em novos sonhos, desejar novos caminhos. Assim, após o esquentamento, nos reunimos em roda para falar sobre começar, sobre repetir, sobre preparar, sobre performar. Para que falar?

A narrativa, para além de um dispositivo de partilha e formação, para além de uma potência alter-eco-formativa, é também uma possibilidade (tentar) reviver e visitar a experiência, não o acontecimento, não o que passou, porém a intensidade intempestiva, o tempo não linear, o não ter palavras, o pôr-se a nu, o assombro que faz tremer e acender o desejo, a curiosa existência diante da pergunta, o silêncio que consome feito chama a impossibilidade de palavras, o vazio que se abre mediante a imensidão da distância entre o outro e nós. (Ribeiro, 2017, p.43)

Iniciamos nossas conversas apresentando nossas produções coletivas – as danças, as melodias, os movimentos, os desenhos e escritas, as composições – para, então, sentarmos em roda e, a partir de alguns primeiros questionamentos, (re)construirmos narrativas. Em nossas primeiras experiências, tratamos do saber-fazer, do ofício de ser professora, dos produtos cobrados em detrimento da expressão artística, com questões trazidas por mim e pelas professoras: afinal, será que conseguimos mesmo repetir, repetir, até que o produto esteja pronto? Será que os ensaios, que as retomadas, as insistências e correções farão da performance a performance final?

Algumas conclusões surgem e várias perguntas em meio às conclusões, fazendo-nos refletir para chegar a novas conclusões, e novamente a novos questionamentos. Será que uma escola pode só se manifestar artisticamente nas festas, nas apresentações? Como pensar, junto às crianças, processos criativos com músicas, desenhos, movimentos, poemas, dramatização... Quais os (de)caminhos das artes na escola?

Então, quando a professora<sup>3</sup> diz: “será que, em nossas práticas cotidianas, vamos continuar aceitando a inferiorização da arte a um papel de ocupar somente um espaço?”, vamos pensando e falando sobre as possibilidades de redesenhar esses processos artísticos.

E nossas conversas desenharam a performance como um fenômeno que acontece cotidianamente em nosso espaçotempo de aprenderensinar. Não é sobre ensaiar e fazer, é sobre se entregar ao vivido. Afinal, diz a professora: “a performance acontece uma vez só – e nunca mais. É um fenômeno, que por mais que achemos que se repete, acontece ali, naquele espaçotempo e nunca mais. Da outra vez será outra performance, outra coisa”.

E nesses processos, reconhecemos as modulações (Alonso, 2012), já que podemos perceber a performance em diferentes contextos e em diferentes momentos. Os repertórios curriculares são modulares em sua essência, na medida em que compreendemos seus símbolos, seus segredos e acordos. Isso porque a experiência nunca é a mesma, mas fica maior quando o outro te apresenta aquilo que você não vê. Isso é a permissão da/para a criação. A repetição, nos processos de criação, quando ajustamos, transformamos e refazemos, é o que nos traz a segurança da/na/para performance.

Assim, o que nos move é querer arriscar, já que nos propusemos a fazer a diferença. Para isso, compreendemos, juntas, que é preciso fazer diferente, mesmo que na repetição da performance, já que “sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão” (Deleuze, 2022, p. 19).

Em outro momento de roda de conversa, a professora diz: “A arte parte da vida, tem que aproximar. O sonho e a resistência caminham juntos nesses processos e precisamos legitimar o professor como mediador do mundo”. Vemos o diálogo e as improvisações surgindo nas/das narrativas das professoras, pelo desejo de percorrer diferentes caminhos, de pensar em uma escola que se constrói na/com as artes. As modulações trazem as improvisações, quando se percebe a performance ultrapassando os limites da rotina posta, prescrita – são os repertórios criando significados.

Vemos, então, que buscar a garantia de uma educação com/para/nas artes com as crianças é também nos abrir aos desafios entregues por elas, para que possamos fazer de formas diferentes. Quando vou escolhendo meus repertórios, vejo que as respostas vão se constituindo de diferentes formas. E é o que me move. Ou paro e faço sempre igual, sempre fazendo conforme os manuais prescrevem, nadando bravamente contra a maré, ignorando o outro, ao esquecer de ouvir e acreditar no que o outro vê em mim, não me abrir para enxergar a sala de aula e minhas práticas artístico pedagógicas. Mas também posso me (re)constituir cotidianamente, reconhecendo a posição que assumo, buscando a escuta e a fala como transformadores do cotidiano e, assim, fazer uma outra escola na/com as artes – de fora para dentro, de dentro para fora.

## Como últimas linhas, por hora

*Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim.  
(Kastrup, 2020, p. 32)*

O exercício da escrita é também o (re)encontro com as emoções das experiências. Compreender que os repertórios curriculares vão se constituindo na performance – se aprende a compor na composição. E nesses atos composicionais, as modulações e os improvisos vão se materializando nas escolhas, nas interpretações, na compreensão (Alonso, 2012), e, conseqüentemente, nos processos de aprender e ensinar.

E nesses processos de (re)construção dos repertórios curriculares, as decisões são tomadas. Por hora, decido que quero registrar memórias das performances diárias em nossas rodas de música. Memórias de dias bons, de acolhimento e de fluidez. Memórias de dias em que o caos se instala e precisamos alterar as rotas, pensar em outros caminhos, outras melodias.

Quero entrar em sala e, diariamente, me dar ao direito de viver e sonhar uma performance, que nesse dia se predestine a ser igual, ou o que posso trazer/fazer/instigar para ser diferente.

Quero ter sanidade para prosseguir, quero repetir até que fique diferente, quero me reencontrar diariamente com meu propósito pessoal, com o outro, quero escolher e ser escolhida.

Mas afinal, qual o caminho para a (re)construção de uma escola na/com as artes? Cartografar não é sobre afirmar um caminho, mas abrir possibilidades no caminhar, como nos afirmam Reis e Campos (2019, p. 135):

Esse processo põe em evidência também a potência que o reconhecimento da (auto)formação como espaço de autonomia pode trazer à vida de professoras e professores, já que elas e eles têm a possibilidade de se entenderem autores e autoras de seu processo de formação e de seus currículos produzidos cotidianamente em sala de aula.

Assim, as pistas vão surgindo e, acompanhando as afirmações de Moscovici (2011, p. 12), em relação a nossa investigação, vemos que ao fazermos estudos originais ou que acompanhem outros referenciais investigativos/teóricos:

[...] cada pesquisador tenta apreender esses fenômenos segundo um método: observar, experimentar ou reunir documentos de arquivos. Em todo caso, sempre em busca do detalhe significativo, do fato exótico ou imprevisível e da lei das séries. Conhecer é primeiramente isso.

(Re)construir uma escola na/com as artes, requer alterar caminhos. Só se encontra o caminho no caminhar. Não há como meu mapa servir ao outro, que busca também seus caminhos, mas posso caminhar junto, pensando coletivamente em novas rotas a serem corporalizadas.

(Re)construir uma escola na/com as artes demanda mais que resoluções, normativas ou currículos que se pretendem prescritos, mas, sim, processos que perpassem pelo acolhimento, pela escuta, observação – pela transgressão. Enxergar e ouvir, acreditar e, acima de tudo, creditar para uma educação que encoraje a abertura de janelas para múltiplas oportunidades – de modular e de improvisar.

## Referências

ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Revista Sociologia & Antropologia**, v. 02.03, p. 21-41, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/vfhGhRrjCdbfGvvV3GG9wDj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 abr. 2022.

AOKI, Ted T. Sonare and videre. In: PINAR, W. F.; IRWIN, R. L. (eds.). **A curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 367- 376.

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 52-75.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A psicologia da felicidade**. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GARCIA, Alexandra. Prólogo. *In* REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas**: histórias da/na escola. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 9-10.
- GOODKIN, Doug. **Play, sing & dance**: an introduction to Orff Schulwerk. 2 ed. New York: Schott, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 32-51.
- LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como jazz**: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de música em uma escola de educação básica brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018; 239p.
- MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).
- ORFF, Carl. Reflexiones sobre música com niños y aficionados. *In*: HASELBACH, B. (Ed.). **Textos sobre teoría y práctica del OrffSchulwerk** [vol. I] textos básicos de los años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz, Espanha: Agruparte, 2011, p. 31-34.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 17-31.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Materiais narrativos e docência. *In*: OLIVEIRA, I.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 129-141.
- REIS, Graça; FLORES, Renata. Para que a gente escreve senão para juntar nossos pedacinhos? *In*: REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas**: histórias da/na escola. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 11-16.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-180.

RIBEIRO, Tiago. “Mas me pediu para escrever, não perguntou se eu sabia”: sobre escuta, atenção e pedagogia gestual. *In*: REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas: histórias da/na escola**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Conpas; UFRJ, 2017, p. 43-46.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

TILLY, Charles. **Identities, boundaries & social ties**. Boulder, CO/Londres: Paradigm Publishers, 2005.

## 'Notas de fim'

1 Para a escrita deste artigo, optamos por sempre escrever professoras e todos os sinônimos que envolvem as participantes da pesquisa no feminino, em uma perspectiva de linguagem inclusiva.

2 Así hacen música los niños, sin querelo y, sin darse cuenta, están en medio de la práctica musical. Han surgido juegos melódicos desde el movimiento, y los alumnos practican melodias y palabras (ambas realmente inseparables en el niño) sin ser conscientes de haber creado las condiciones básicas para el despertar de la actividade creativa (nossa tradução).

3 Como não temos a pretensão de ilustrar o texto com as narrativas, todas serão demarcadas como a professora, sem nomes ou pseudônimos.



# Los merenderos como espacios no formales de la educación: un análisis del acompañamiento pedagógico de los estudiantes de los Institutos de Formación Docente en las zonas periféricas de Misiones-Argentina

*Os refeitórios populares como espaços não formais de educação:  
uma análise do acompanhamento pedagógico dos alunos  
dos Institutos de Formação de Professores  
das zonas periféricas de Misiones-Argentina*

*Community Dining rooms as non-formal spaces of education:  
an analysis of the pedagogical support of students from Teacher  
Training Institutes in the peripheral  
areas of Misiones-Argentina*

**María Esther Medina<sup>1</sup>  
Agustín Villarreal<sup>2</sup>  
Luis H. Oviedo<sup>3</sup>**

1. Licenciada en Educación. Profesora en Historia c/o en Cs Sociales. Profesora de Práctica de la Enseñanza y Residencia Pedagógica (ISFD-ENS n°14 0). Vicedirectora de Nivel Superior (ISFD de la ENS N°14). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9538-0976>. E-mail: [marymedorue@gmail.com](mailto:marymedorue@gmail.com).

2. PhD Agustín Villarreal. Investigador del CONICET Argentina (IESyH - UNaM). Profesor de Sociología y Didáctica General (FHycS - UNaM); Profesor de Armonía y Análisis II (ISPAO - Oberá). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-6583>. E-mail: [avillarreal@fhycs.unam.edu.ar](mailto:avillarreal@fhycs.unam.edu.ar).

3. Magíster en Gestión y Evaluación de la Educación Superior. Profesor y Licenciado en Filosofía. Profesor para la Enseñanza primaria. Técnico en Gestión y Administración Escolar. Director de Educación Superior (Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4544-5654>. E-mail: [oviedoluish@gmail.com](mailto:oviedoluish@gmail.com).

**Resumen:** Los “merenderos” son espacios para la participación comunitaria, en ella se alimenta y se asiste a los miembros de una comunidad. Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) comienzan un trabajo en estos ámbitos, teniendo como finalidad vincular y re-vincular a niños y niñas a través de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de los ISFD, luego del COVID-19. Se analizaron las prácticas pedagógicas de los estudiantes de los ISFD, y describieron las actividades formativas desarrolladas en merenderos. La investigación es cualitativa y de tipo exploratoria, con una muestra intencional de diseño no aleatorio en 4 merenderos como unidades de información. Los instrumentos utilizados fueron observación participante y se realizaron 10 entrevistas no estructuradas. El programa Atlas.ti permitió realizar un análisis de codificación y co-ocurrencia e interpretación de categorías y/o subcategorías. Se presentaron prácticas formativas en contextos formales, no-formales e informales por parte de estudiantes de la Formación Docente, se identificaron propuestas pedagógicas extracurriculares, y prácticas disímiles por el diagrama Sankey. Se observaron vinculaciones, revinculaciones como también posibles espacios no formales e informales que generarían una formación formal.

**Palabras claves:** Merenderos. Acompañamiento pedagógico. Vinculación. Revinculación. Espacios de formación.

**Resumo:** Os refeitórios populares são espaços de alimentação e participação comunitária. Os Institutos Superiores de Formação de Professores (ISFD) iniciam a atuação nestas áreas, com o objetivo de vincular e religar meninos e meninas através das práticas pedagógicas dos alunos do ISFD, após a covid-19. Foram analisadas as práticas pedagógicas dos alunos do ISFD e descritas as atividades formativas desenvolvidas nos parques de merendas. A pesquisa é qualitativa e exploratória, com amostra intencional de desenho não aleatório em 4 áreas de piquenique como unidades de informação. Os instrumentos utilizados foram a observação participante e foram realizadas 10 entrevistas não estruturadas. O programa Atlas.ti permitiu a codificação e análise de co-ocorrência e interpretação de categorias e/ou subcategorias. As práticas formativas foram apresentadas em contextos formais, não formais e informais pelos alunos da Formação de Professores, e propostas pedagógicas extracurriculares e práticas dissimilares foram identificadas pelo diagrama de Sankey. Foram observadas ligações e religações, bem como possíveis espaços não formais e informais que gerariam formação formal.

**Palavras-chave:** Refeitórios populares. Apoio pedagógico. Colagem. Vinculação. Espaços de treinamento.

**Abstract:** The Community Dining rooms are spaces for food and community participation. The Higher Teacher Training Institutes (ISFD) begin work in these areas, with the purpose of linking and re-linking boys and girls through the pedagogical practices of ISFD students, after COVID-19. The pedagogical practices of the ISFD students were analyzed, and the training activities developed in picnic areas were described. The research is qualitative and exploratory, with an intentional sample of non-random design in 4 picnic areas as information units. The instruments used were participant observation and 10 unstructured interviews were carried out. The Atlas.ti program allowed for a coding and co-occurrence analysis and interpretation of categories and/or subcategories. Training practices were presented in formal, non-formal and informal contexts by Teacher Training students, extracurricular pedagogical proposals and dissimilar practices were identified by the Sankey diagram. Links and relinks were observed, as well as possible non-formal and informal spaces that would generate formal training.

**Keywords:** Community Dining rooms. Pedagogical support. Bonding. Relinking. Training spaces.

## Introducción

La expansión de la pandemia por COVID-19 llevó a la suspensión de las clases presenciales en la República Argentina, en marzo de 2020, por medio de la Resolución n° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina, 2020a). En correspondencia a las disposiciones de Nación la provincia de Misiones da inicio al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO desde ahora) mediante el Decreto n°331/20 (Argentina, 2020).

En este contexto, y a partir del comienzo del aislamiento social, preventivo y obligatorio, el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales emitieron diversas nor-

mativas y propusieron estrategias pedagógicas y curriculares destinadas a garantizar el derecho a la educación en todos los niveles del sistema educativo. Desde el marco normativo nacional se destacaron las resoluciones n°367/20 y n°368/20 (Argentina, 2020b), emitidas por el Consejo Federal de Educación a las que se le suma la resolución n°80/20 (Argentina, 2020c) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones.

Se propuso el uso de las plataformas y los portales educativos virtuales, las interacciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes, los programas educativos transmitidos por radio y televisión, y los cuadernos de trabajo digital e impreso (Argentina, 2020d). Estas acciones fueron de suma importancia para garantizar la continuidad pedagógica ante un contexto de profundización de las desigualdades y el aumento de la pobreza. En conjunto, buscaron establecer un marco para asegurar la continuidad pedagógica, y la reconfiguración curricular en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Durante el ciclo lectivo 2021 se estableció un regreso gradual a la presencialidad. Con este fin, el Consejo Federal de Educación aprobó las resoluciones n°386, 387, 394, 397 y 404 (Argentina, 2021), que delinearon las pautas para el retorno gradual a las aulas. Para generar una progresiva revinculación de los y las estudiantes que habían tenido un vínculo intermitente con la escuela y a la vez revincular a los y las que se habían quedado al margen de la misma, desde diferentes sectores (educativos, sindicales, etc.) se promovió la recuperación de las experiencias socio comunitarias que se venían realizando, antes de la irrupción de la pandemia, en las organizaciones barriales, como los merenderos.

En estos espacios los niños y las niñas concurrían semanalmente en horarios alternativos al escolar, y los días sábados, para recibir el desayuno y/o la merienda como así también asesoramiento para el desarrollo de tareas y actividades escolares o bien para interactuar con otros. Las actividades se efectuaban dividiendo la jornada en dos turnos, en donde en uno asistían alumnos del primer ciclo priorizando la unidad pedagógica, y en el siguiente turno estudiantes del segundo ciclo que se encontraban culminando sus estudios primarios.

En los merenderos ubicados en la ciudad de Posadas, los y las docentes prestaban servicio de manera voluntaria, asistiendo a tres jornadas de modo rotativo. En San Pedro, las actividades las llevaban adelante estudiantes de tercero y cuarto año de la formación docente junto a sus profesores del Campo de la Práctica Profesional.

Las intervenciones en estos espacios se materializaron a través de un abanico de actividades, en distintos lenguajes y formatos. Los niños y niñas del nivel obligatorio recibieron clases de apoyo, participaron de diferentes talleres artísticos, literarios y de expresión corporal que se complementaron a su vez con jornadas de cine y obras de te-

atro. Con ello se buscaba potenciar lo enseñado en las aulas, fortalecer los aprendizajes, como así también ampliar las experiencias culturales de los niños y niñas participantes.

La experiencia se constituyó también en una oportunidad para que los/as estudiantes de la formación docente desplieguen sus potencialidades más allá de sus realidades cotidianas y del aula, afiancen los vínculos entre ellos, con los docentes y con la comunidad, habitando así el territorio como “categoría didáctica” y como espacio cargado de intencionalidad pedagógica (Argentina, 2023). Por otra parte, ofreció otros modos de gestionar el diseño y la puesta en práctica de las propuestas de enseñanza. Esto es, en contextos no formales y guiados por un currículum flexible, situado y priorizado en base a las demandas puntuales de los destinatarios.

Esto exigió a los actores educativos involucrados posicionarse y tomar decisiones para que la educación, la formación y la enseñanza sean percibidas como prácticas sociales con un profundo significado ético, político y pedagógico. Aquí es importante recuperar los aportes de Bárcena y Melich (2000), para quienes la ética se constituye como principal condición de posibilidad de la educación. Pues enfatizan en el valor de la tarea pedagógica como “radical novedad”, como un acontecimiento ético que difiere de la planificación tecnocrática moderna.

Ahora bien, esta situación de excepcionalidad generada a partir de la pandemia puso en el centro de la discusión pedagógica al currículum. Términos como flexibilización curricular, priorización de contenidos, currículum minimalista, justicia curricular junto a vinculación, revinculación y acompañamiento a las trayectorias educativas circularon enfáticamente por el campo educativo (Terigi, 1990; Connell, 2009; Davini, 2015; Dussel, Ferante; Pulfer, 2020; Maggio, 2021).

Desde un enfoque cultural, De Alba (1998) concibe al currículum como: “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p. 3). Siguiendo a De Alba (1998), el currículum se conforma tanto por aspectos estructurales-formales como por procesales-prácticos. El desarrollo “procesal-práctico”, es decir, las prácticas curriculares situadas son las que marcan, regulan y ponen en valor las vivencias de los individuos dotándolas de sentidos dentro de un grupo humano.

Poner la mirada en las prácticas curriculares demanda entonces recuperar no solo lo formal y prescripto de las propuestas educativas sino fundamentalmente su devenir cotidiano en tanto el currículum es productor de sentidos, es una práctica de poder que se expresa de múltiples maneras en el espacio escolar (Silva, 1999). Poder que se manifiesta en las identidades que contribuye a configurar, pues, privilegia siempre una identidad por sobre otras generando una clasificación social mediante la distribución desigual del conocimiento en la sociedad. Esta distribución responde a una deci-

sión que no es neutral pues va de la mano con intereses específicos que, en la disputa de poder, logran imponerse en un momento socio histórico preciso. El currículum es entonces una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (De Alba, 1998).

Por ello, la noción del currículum como cuestión de identidad propuesta por Silva (1999) es significativa para dimensionar la influencia de lo escolar sobre la vida de las personas y sobre el tipo de ciudadano que contribuye a formar. Sentido marcado por el autor al señalar que el currículum es una cuestión de identidad, porque es una transmisión del currículum hacia nosotros mismos.

Estas concepciones se constituyen en herramientas teóricas significativas para interpretar las prácticas curriculares desarrolladas en la situación de pandemia-post pandemia y sus efectos en la conformación de las identidades de los y las estudiantes de los sectores vulnerables que perdieron contacto con la escolaridad debido a la problemática de que estos espacios podrían considerarse no formales (Trilla, 1996).

Los autores, Inés Dussel et al. (2020), Marcelo Caruso (2020) y Mariana Maggio (2021) advirtieron que la situación generada por la pandemia reposicionó a la escuela como espacio potente de circulación del saber, construcción de ciudadanía y promotor de inclusión. No obstante, el regreso paulatino a la presencialidad interpeló a las prácticas curriculares tradicionales planteando la necesidad de incorporar nuevos tiempos y espacios para enriquecer lo escolar y a la vez abonar a las trayectorias de los y las estudiantes de los distintos del sistema educativo que estuvieron al margen de la escuela o se vincularon con ella de modo intermitente.

Así, desde distintos sectores educativos y sociales se empezó a promover articulaciones con Organizaciones Socio Comunitarias (desde ahora OSC) en tanto espacios de encuentro popular y/o comunitario donde se construye la participación ciudadana con la intervención de diversos actores sociales. Estas organizaciones comunitarias que se levantan en los barrios vulnerables se denominan merenderos y conforman un espacio físico que brinda asistencia alimentaria gratuita a personas en situación de vulnerabilidad social, ofreciendo alimentos y sirviendo principalmente desayuno y/o merienda que consistió en la entrega de una copa de leche y pan.

Se identificó en estos espacios como fenómeno, que los niños/as y las familias que concurren a ellos empiezan a requerir asesoramiento para el desarrollo de tareas escolares; como la alfabetización, tutorías y diferentes actividades de apoyo. Para dar respuesta a estos requerimientos se generó un proyecto educativo denominado "prácticas de formación docente en los merenderos" que se propone no solo brindar la apoyatura escolar solicitada sino también vincular a los niños/as con la escuela formal y enriquecer la formación de docentes especializados en la escuela primaria (Comunicación personal, Director de Educación Superior de la Provincia de Misiones, 18 de abril del 2024).

Con esta lógica, el proyecto educativo de las instituciones que se relacionaban pedagógicamente con los merenderos tenían como horizonte la ampliación de los tiempos y espacios de la formación docente del nivel primario, extendiéndose hacia los merenderos. Así se gesta a partir de la experiencia nuevos escenarios para la intervención educativa y el trabajo en el territorio además de valiosas oportunidades para que los y las estudiantes puedan encontrarse, interactuar, compartir saberes y experiencias, más allá del formalismo de las prácticas estructurales-formales del currículum escolar.

Es así que podríamos enmarcar estas intervenciones como una “empresa moral”. De acuerdo con Connell (2009), la educación es una “empresa moral” por ello debe ser justa. Con este posicionamiento, la autora enfatiza en la necesidad de no continuar generando más injusticia a través de las prácticas educativas y curriculares. El concepto de justicia curricular permite desnaturalizar ciertas formas en que la escuela acrecienta las desigualdades. Volver visible lo que no se percibe a simple vista en los procesos educativos es una práctica necesaria que exige un trabajo de develamiento.

Connell (2009) postula tres principios a partir de los cuales construir un currículum justo: atender los intereses de los sectores menos favorecidos de la sociedad; garantizar la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad. Claramente, estos principios curriculares apuntan a la inclusión y son fértiles para estudiar las experiencias educativas que se desplegaron en algunas OSC como los merenderos, para efectuar la vinculación-revinculación con lo escolar y fortalecer la formación docente inicial.

Por esto, se busca interpretar las experiencias educativas de los/as profesores/as y los/as alumnos/as en formación que desarrollaban actividades en algunos merenderos de la provincia de Misiones. Con este fin, se toman como unidad de análisis, por un lado, tres merenderos ubicados en la ciudad capital donde las intervenciones empezaron a realizarse a partir del año 2018, de la mano de un grupo de docentes, con el objetivo de fortalecer las trayectorias educativas de niños y niñas de los barrios vulnerables en etapa de rendir exámenes en el nivel obligatorio; particularmente en los meses de julio, de diciembre y de febrero.

En el contexto del ASPO estos actores se propusieron retomar las actividades comunitarias que llevaban adelante, antes de la irrupción de la pandemia, en algunos barrios vulnerables de la ciudad. Asimismo, se constituyen en unidad de análisis los merenderos localizados en la ciudad de San Pedro donde en el contexto de post pandemia un grupo de docentes, acompañado de estudiantes, del nivel superior comenzaron a desarrollar actividades pedagógicas en articulación con las OSC.

A partir del interés por indagar sobre las particularidades y potencialidades formativas de estas experiencias nos preguntamos: ¿Cómo se están construyendo las experien-

cias educativas de los y las estudiantes de los Institutos de Formación Docente? ¿Contribuyeron las experiencias en el merendero a la formación docente inicial? ¿Posibilitó atender los intereses educativos de los sectores vulnerados de la sociedad, promoviendo la participación, la inclusión, la vinculación y la revinculación con el sistema educativo? ¿Cuáles son las percepciones acerca de la escolarización de los/as estudiantes y profesores de los institutos de formación docente que trabajan en los merenderos?

Dar respuestas a los interrogantes planteados requiere de una estrategia que permita caracterizar y comprender las experiencias educativas desarrolladas en los merenderos de localidades de la provincia con marcadas diferencias en lo poblacional, en lo económico y en lo cultural. A partir de esta lógica nuestra hipótesis es que los merenderos se constituyeron como lugares para el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas, la vinculación y revinculación de los estudiantes con el nivel obligatorio del sistema educativo, fundamentalmente con el nivel primario en contextos de pre-pandemia-pandemia y pos-pandemia.

## Materiales y Método

El tipo de investigación utilizada fue exploratoria basada en las interacciones sociales (Strauss; Corbin, 1990), es de estrategia cualitativa porque se presenta en base a problemas sociales y los mecanismos institucionales y profesionales (Groulx, 2008). También el trabajo tuvo un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2007). Es por ello, que los criterios de selección de la muestra se basaron en unidades de análisis que fueron seleccionadas en los merenderos donde se desarrollaban actividades educativas y escolares.

La muestra se realizó teniendo en cuenta los merenderos que estuvieran relacionados con el campo de la formación docente en la Provincia de Misiones. Pero, parte del equipo de investigación realizó un relevamiento previo para tener presente los problemas in situ (Mendicoa, 2003). Se procedió a un muestreo no probabilístico de tipo estratificado y por cuotas, debido a que las entrevistas surgieron en base a las necesidades que se fueron presentando. También por cuotas e intencionalidad (Padua, 1979) debido que las entrevistas se realizaron de forma en que se podrían contactar a los/as docentes o exalumnos/as que se encontraban con disponibilidad. La muestra para el trabajo de campo estuvo vinculada a las actividades que se relacionaban en los merenderos.

Las unidades de análisis estuvieron conformadas de profesores/as, alumnos/as de los Institutos de Formación Docente y de directores/encargados de los merenderos. Los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas abiertas o en profundidad, “...un diálogo que contribuya a garantizar la fecundidad del encuentro” (Spradley, 1979, p. 55). Las entrevistas realizadas se distribuyen en: 5 profesores/as y 3 alumnos/as y 3 directores/encargados de los merenderos; todas ellas fueron realizadas en profundidad.

Destacando que las efectuadas a los 3 directores/encargados de los merenderos fueron de tipo dialogadas debido al contexto particular donde se ubican los merenderos.

Los indicadores o dimensiones de análisis se enmarcaron en los siguientes aspectos: 1) Las prácticas pedagógicas (experiencias, registros, articulación, curricular); 2) Los educandos y niños/as que asisten a los merenderos; 3) Contexto socio-económico; y 4) Vinculación con la escuela cercana. Los datos fueron analizados por medio del proceso de categorización y codificación (1986) en el software Atlas.Ti. El resultado de las entrevistas realizadas y de los indicadores Taylor y Bogdan, anteriormente mencionados se analizaron a través del método de procesamiento de análisis de contenido (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez, 1997).

## Experiencias educativas y de formación docente en los merenderos

En función de la categorización y codificación de las entrevistas realizadas por medio del software Atlas.Ti con los actores institucionales de los merenderos, se procedió a delimitar los indicadores empíricos como categorías de análisis que proponen y dan sentido a la indagación del contenido propuesto (Spradley, 1979; Álvarez Valdivia, 1997; Vázquez, 1997). Es por ello que a través de los cuatro indicadores propuestos en la metodología se recurrió al análisis, y descripción de las interpretaciones. Primariamente, se realiza una codificación de las dimensiones y observando la siguiente tabla:

**Tabla n°1:** Codificación de las entrevistas de Profesores/as y alumnos/as

Código	Citas en el texto
Apoyo escolar	2
Aprender	6
Asistencia	4
Comedor	10
Comer	10
Desafío	4
Enseñar	10
Escuela	52
Escuela cercana	12
Formación	24
Prácticas	14
Trabajo	46

Fuente: Elaboración propia

Se observa que hay una diferencia entre escuela (52) y escuela cercana (12) debido a que los/as entrevistados/as diferenciaban este punto en las entrevistas.

Por otra parte, se realiza un análisis de co-ocurrencia cruzando las codificaciones de Asistencia, Formación y Trabajar, cruzando las codificaciones de aprender, comer, desafío, enseñar, escuela, escuela cercana y prácticas. Se realiza un coeficiente de las veces que aparecen cada una de las codificaciones.

**Tabla n°2:** Análisis de las co-ocurrencias de las codificaciones

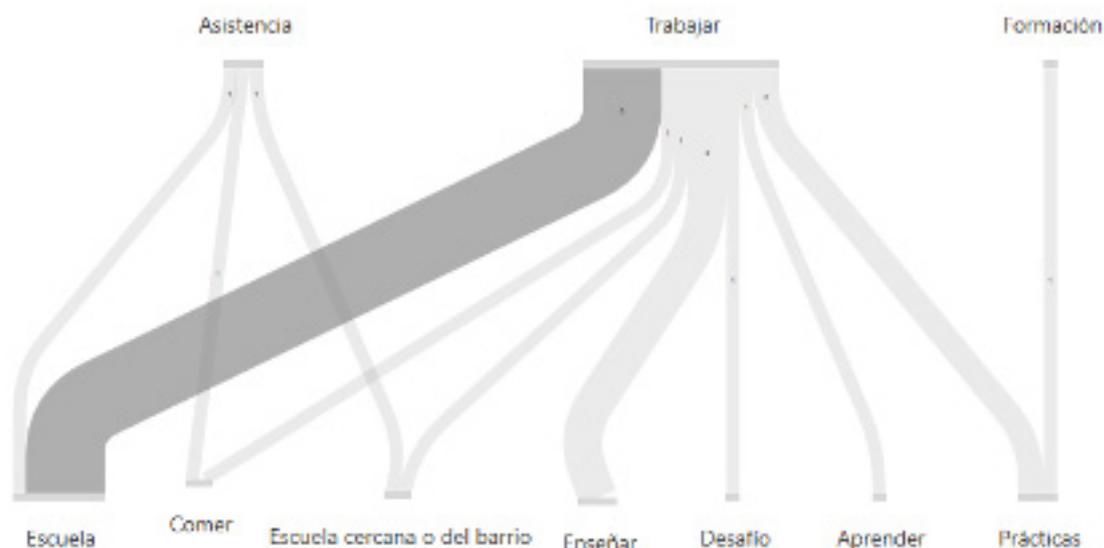
	Aprender	Comer	Desafío	Enseñar	Escuela	Escuela cercana	Prácticas
Asistencia		2 (0,34)			2 (0,08)	2 (0,28)	
Formación							1 (0,12)
Trabajar	2 (0,08)	2 (0,08)	2 (0,08)	6 (0,24)	12 (0,28)	2 (0,08)	4 (0,14)

Fuente: Elaboración propia.

Muchas de las codificaciones fueron dejadas de lado debido a que no se repetían de forma frecuente. Contando con una repetición apenas de una o dos veces en todas las entrevistas; es así el caso de apoyo escolar, peluquería, gestión escolar, experiencia.

A partir del cruce de codificaciones por medio de la tabla de co-ocurrencias es que se procede a realizar un diagrama de Sankey:

**Figura n°1:** Diagrama de Sankey de las codificaciones

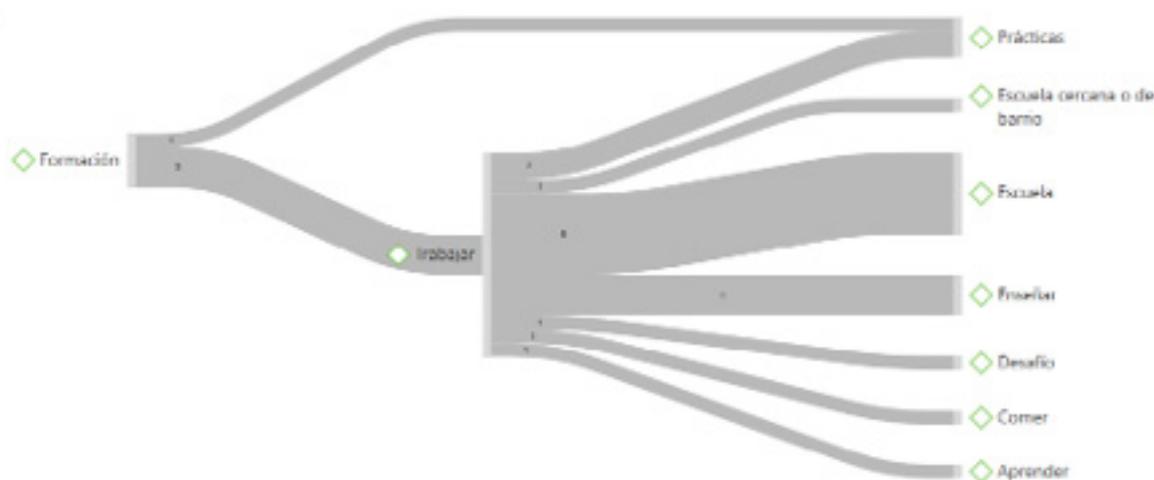


Fuente: Elaboración propia.

La Figura muestra que hay una co-ocurrencia de códigos entre el trabajo y la escuela. Esto implicaría que a los merenderos no se iría solamente para la función de

alimentación sino también se empezaba a ver una función de trabajo que se podría interpretar como escolarización. Por otra parte, se observa que hay una relación entre formación, prácticas y la idea de trabajar en los merenderos, esto implica que una reflexión sobre las prácticas de ensayo de las residentes en los merenderos, que no es una práctica simulada, sino que presenta una responsabilidad no solo desde la formación sino desde la enseñanza que se imparten las estudiantes del profesorado en el merendero. A continuación, se adjunta una figura enfocando este análisis:

**Figura n°2:** Diagrama de Sankey de co-ocurrencia entre formación, prácticas y trabajar



Fuente: Elaboración propia.

Es así que en los merenderos se presenta una fuerte relación entre la formación, la idea de trabajo y las prácticas. Cabe destacar que no se presentaron muchas codificaciones como solidaridad, ayuda, misión, función social, colaboración colectiva y atención primaria. Estos conceptos son regularmente mencionados en la República Argentina (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2021) al hablar de los merenderos, y que fueron analizados por medio del software Atlas.Ti sin encontrar ningún resultado.

Desde las identificaciones de los/as directores/as o responsables de los merenderos se encontró una relación entre el merendero y la escuela. Esto incluyendo a las actividades escolares:

[...] se presentaron los chicos con su taper y su mochila... venían con los útiles para estudiar, no solamente para comer... también se dio algo interesante es que vimos que no venían chicos al merendero que no iban a la escuela y aprovechamos para ver las razones. (Responsable del merendero del barrio periférico)

Es así que también, en otro merendero se presentaba la idea de que se podía contar con la colaboración relacionada con la escolarización de los chicos que asistían a los merenderos:

[...] empezamos a tener la oportunidad de que venían las maestras y profesoras -sobre todo durante la pandemia- y empezamos a trabajar con los chicos las actividades de la escuela... a tal punto que en el 2021 por ejemplo tenían a las maestras de las escuelas en el merendero que le podían evaluar... como ofrecer ir a la escuela a los niños que no estaban yendo. (Responsable del merendero del barrio Ollero)

Aquí, evidenciamos que se menciona que los niños/as del merendero ya estaban mentalizados con la idea de que “no solamente se iba a comer al merendero”, sino que se presentaba un momento para ver las actividades de las escuelas que es identificada por medio de la mochila, útiles escolares, y pedido de realización de las tareas áulicas. También se menciona que había niños/as que no asistían a la escuela, y los merenderos se tornaban un espacio donde podían ofrecer la matriculación a la institución educativa del barrio.

Por otra parte, se observó en las entrevistas a los directores y responsables de los merenderos que se sostuvo una articulación necesaria entre escuela, comunidad y merendero durante la pandemia por COVID-19:

[...] desde la pandemia los niños comenzaron a venir al merendero con la vianda y con la mochila porque había docentes acompañando... muchos chicos habían abandonado la escuela. (Director del merendero n°1, 2024)

La posibilidad de que podamos articular las tareas de los chicos aquí en el merendero... tenían la posibilidad de que esté la maestra aquí en el merendero para acompañarlo. (Responsable del merendero n°2, 2024)

Pudimos traer la escuela a los merenderos porque hacían aquí las tareas. (Responsable del merendero n°3, 2024)

Se observa aquí una práctica que podría estar enmarcada en la revinculación con la escuela. Los niños llevaban los útiles y elementos escolares al merendero; allí se encontraban con sus compañeros de escuela y con sus amigos del barrio. También era común la presencia de estudiantes y docentes del profesorado y de sus propios maestros quienes desarrollaban conjuntamente experiencias formativas en estos espacios.

Esta práctica se observó durante comienzos del 2020 donde la pandemia por COVID-19 había llevado al cierre físico de las escuelas, pero los merenderos contribuyeron a no perder el vínculo, como lo relatan los responsables. Por último, como se observa, también se menciona que estas prácticas continuaron los años siguientes durante la post pandemia.

## Consideraciones Finales

La realización de esta investigación permitió conocer algunas experiencias de revinculación con las escuelas del nivel obligatorio, de acompañamiento a las trayectorias y de fortalecimiento de la formación docente inicial llevadas adelante, desde algunos merenderos, en el contexto generado por la pandemia-post pandemia.

Situación que creó un marco excepcional propicio para extender las experiencias formativas hacia la comunidad y estrechar vínculos con las OSC barriales con el objeto de resignificar y/o gestar nuevos escenarios para la intervención educativa y el trabajo en el territorio. Surgen así diversas oportunidades para que los y las estudiantes puedan encontrarse, interactuar, compartir saberes y experiencias, más allá del formalismo de las prácticas estructurales-formales del currículum escolar.

Por un lado, se observa que las experiencias educativas posibilitaron acompañar, sostener y abonar las trayectorias de los y las estudiantes del nivel obligatorio incluso, en muchos casos, vincularlos nuevamente con la escuela.

Por otro lado, para los y las estudiantes de la formación docente estas acciones contribuyeron al desarrollo de capacidades para gestionar la enseñanza en escenarios complejos mediante la extensión de las prácticas curriculares hacia el territorio. Además, fomentaron la participación socio-comunitaria, la democratización del conocimiento y la ampliación de las experiencias educativas. Estas acciones llevaron a interpelar la manera en que se concibió y abordó tradicionalmente la formación de docentes para la educación primaria.

Con un sentido de compromiso con la justicia curricular los responsables de las acciones, extendieron las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia entornos no formales, más próximos a los lugares donde transcurre la vida cotidiana de los sujetos.

Tanto las experiencias desarrolladas en la ciudad de Posadas como las efectuadas en San Pedro tenían como fin mejorar los aprendizajes de los niños y niñas dando respuestas a sus necesidades reales, facilitando el acceso a los saberes culturales necesarios para desenvolverse en su entorno. Sostiene Connell (2009, p. 72) que “las prácticas curriculares son injustas cuando reducen las capacidades de las personas a mejorar su mundo”. Por ello, cada una de estas experiencias buscaron aportar a los procesos de inclusión educativa y ampliación del derecho a la educación, lo que incluye el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes.

En resumen, en estos espacios las prácticas curriculares se entramaron en el territorio, construyeron acciones y vínculos sustentados en propuestas pedagógicas situadas, que impulsaron la circulación democrática del saber desde un proceso dinámico y permanente.

Es posible entonces argumentar sobre la importancia de las experiencias formativas que se desarrollan en los espacios no formales de educación, como los merenderos, pues contribuyen a fortalecer los aprendizajes y las capacidades de los y las estudiantes, al ampliar el tiempo y el espacio de lo escolar.

Asimismo, promueven la participación democrática de los sujetos en la cultura, los currículos y las comunidades desde una perspectiva de justicia curricular en tanto se basan en el diálogo y el reconocimiento de la otredad desde un posicionamiento ético, político y pedagógico.

## Referencias

ARGENTINA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. Decreto n°331/20. **Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio**. Marzo del 2020.

ÁLVAREZ VALDIVIA, I. **Diseños humanísticos interpretativos**. Curso Investigación Científica. Santa, 1997.

BÁRCENA, F.; MELICH, J. **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós, 2000.

CARUSO, M. Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán. *In*: DUSSEL, I.; FERANTE, P.; PULFER, D. (Compiladores). **Pensar la educación en tiempos de Pandemia** Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020, p. 103-112.

CONNELL, R. W. **La justicia curricular**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas públicas, 2009. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Acceso: 29 de junio de 2024.

DAVINI, M. C. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DE ALBA, A. **Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998. Disponible en: [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf). Acceso: 28 de junio de 2024

DUSSEL, I.; FERANTE, P.; PULFER, D. (Compiladores). **Pensar la educación en tiempos de Pandemia**. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2020.

GROULX, L.-H. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 95-125.

MAGGIO, M. **Educación en Pandemia**. Buenos Aires: Paidós, 2021.

MENDICOA, G. **Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje**. Buenos Aires: Editorial Espacio, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. **Resolución n°108/20**, marzo del 2020a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. Resoluciones del Consejo Federal de Educación desde el comienzo de la pandemia. **Res. 367/20 y 368/20**, 2020b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA PROVINCIA DE MISIONES. **Resolución n°80/20**, 2020c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. **Políticas educativas Implementadas en Argentina**: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19, 2020d.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. **Resoluciones del Consejo Federal de Educación** n°386/21 387/21, 394/21, 397/21 y 404/21, 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINA. Instituto Nacional de Formación Docente. **Bases para la convocatoria de Apoyo Pedagógico a Escuelas**. Programa Nacional de Formación Permanente, 2023.

PADUA, J. **Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales**. Fondo de Cultura Económica. México. 1979.

SILVA, T. da. **Documentos de Identidad**: una introducción a las teorías del currículo. 2a. edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999. Disponible en: [https://www.academia.edu/37041891/Documentos\\_de\\_identidades\\_Tomaz\\_Tadeu\\_Da\\_Silva](https://www.academia.edu/37041891/Documentos_de_identidades_Tomaz_Tadeu_Da_Silva). Acceso: 29 de junio de 2024.

SILVA, T. da. **Escuela, Conocimiento y Curriculum**: ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquía, 1990.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1986.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Ed. Santillana, 1990.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2007.

VÁZQUEZ, S. F. **Objetivos y medios de la investigación psicosocial**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1997.



# O Currículo Nacional no Ensino Secundário em Moçambique: suas implicações nas práticas pedagógicas

*The National Curriculum of the Mozambican Secondary  
Education: its implication in pedagogical practices*

**Aristides Silvestre Culimua<sup>1</sup>**

**Resumo:** O Ensino Secundário é regido por programas de ensino nacionais, o que consubstancia a vigência de um currículo nacional, cuja implementação impõe a adoção de planos de ensino provinciais. Tal fator vem impulsionando uma prática docente tendencialmente contrária às dinâmicas da profissionalização e à diversidade, que marca os mais distintos estabelecimentos escolares. Neste sentido, em geral, este trabalho busca analisar o modelo curricular dominante e as suas implicações no âmbito da prática cotidiana do professor. O estudo é qualitativo e foi fundamentado por uma abordagem multidimensional, além de ter recorrido aos procedimentos bibliográficos e documentais, e a algumas entrevistas para a realização da tese, em 2022. Concluindo, sugere-se uma flexibilização curricular, tendo em vista a realização de uma prática pedagógica, que favoreça a profissionalização e a salvaguarda da diversidade existente.

**Palavras-chave:** Ensino Secundário. Currículo Nacional. Planos de ensino. Práticas pedagógicas. Profissionalização.

**Abstract:** The Secondary Education is led by programs of the national education and that reveals the domain of a national curriculum, whose implementation urges the adoption of the provincial education plans. That fact, has been giving a certain teaching practice contrary to dynamics of professionalization and to the diversity, which mark the most highlighted schools. This way, in general, this work focus on analyzing the dominant curriculum model and its implication on everyday teacher's practice. The study is qualitative and was defended by a multidimensional approach, besides having used bibliographical and documental procedures, and still some interviews made for our thesis, in 2022. Concluding, a flexibility of the curriculum is suggested of a pedagogical practice, which favors the professionalization and the protection of the existing diversity.

**Key words:** Secondary Education, National Curriculum, Plans of Education. Pedagogical practices. Professionalization.

1. Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique - UPM (2014). Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2022). Leciona as disciplinas de Ética no Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA) e Introdução à filosofia no Ensino Secundário (Ensino Médio), na cidade de Maputo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3819-132X>. E-mail: arisculimua@gmail.com.

## Introdução

O presente trabalho de pesquisa educacional busca analisar, essencialmente, as implicações do modelo curricular adotado no Ensino Secundário (ES) relativas às práticas pedagógicas, que vêm sendo levadas a cabo pela classe docente em salas de aula. Trata-se de uma reflexão decorrente das conclusões da pesquisa de doutorado (Culimua, 2022), desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro das Ciências Humanas e de Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De modo objetivo, entre outros elementos, tal pesquisa (Culimua, 2022) concluiu que, o currículo oficial predominante e adotado ao nível dos estabelecimentos do Ensino Secundário, vem sendo, praticamente, marcado por uma dimensão isomorfizante, que se consubstancia com a aplicação de planos de ensino (equivalentes aos planos analíticos) provinciais, harmonizados/sistematizados, unilateralmente, pelos Conselhos de Apoio Pedagógico (CAP), vinculadas às Direções Provinciais de Educação (Secretarias Estaduais de Educação), visando a materialização de um currículo nacional.

Precisamente, a partir de uma abordagem metodológica que compreendeu, entre outras ações, a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as diretores/as e/ou coordenadores/as pedagógicos/as, aliada à perspectiva crítica do educador e pesquisador americano, Apple (2000), o estudo em alusão (Culimua, 2022) constatou que, além de resvalar para o ofuscamento da diversidade que marca, peremptoriamente, as escolas e os/as educandos/as, o estabelecimento de planos de ensino padronizados concorria, potencialmente, para uma certa desprofissionalização dos professores, apontados, globalmente, por diversas abordagens teóricas e, especialmente, por Abdalla (2006, 2009b), como atores relevantes na implementação de uma série de inovações, políticas e reformas educativas em contextos nacionais. Como resultado, ao relativizar/excluir o papel dos atores locais, o caráter padronizante do atual modelo de planos de ensino acaba colocando as práticas pedagógicas na contramão da profissionalização e, ao mesmo tempo, da materialização do chamado princípio de ‘unidade na diversidade’, previsto oficialmente (Moçambique, 2003, 2007).

Desta feita, a questão que tencionamos responder com esta pesquisa, visando ao aprofundamento e à consolidação das conclusões de nosso trabalho doutoral (Culimua, 2022) é: de que forma as práticas pedagógicas podem salvaguardar a profissionalização docente e a diversidade, que caracterizam os mais distintos contextos escolares diante de um currículo nacional predominante?

Sob o ponto de vista teórico, o debate desta questão de pesquisa imporá o recurso a uma lente multidimensional, integrando os estudos de Abdalla (2009a, 2009b, 2020), Tardif e Lessard (2014), além do trabalho de Apple (2000). Em poucas palavras, a relevância deste procedimento nos estudos científicos está associada à sua possibilidade de contribuir para o desabamento dos cânones positivistas, rígidos e lineares que marcaram a paradigmática epistemologia moderna (Culimua, 2022). Por outro lado, com base nas reflexões de Bourdieu e Champagne (2001) e Apple (2000), constatou-se que a violação das fronteiras, que contornam as diferentes abordagens teóricas, configurava-se como condição favorável ao empreendimento de um trabalho empírico, político e educacional mais enriquecido.

Além do recurso a uma abordagem multidimensional, a consumação desta reflexão foi possível graças à aplicação de três procedimentos: i) o bibliográfico – que consistiu na busca de uma literatura específica, nacional e internacional, e que discute, de maneira ampla e sistemática, as dinâmicas da prática/profissionalização docente face aos currículos homogeneizantes, que tendem a hegemonizar-se em diversos contextos nacionais; ii) o documental – que consistiu na reunião e análise da legislação educacional moçambicana, com o foco no currículo; iii) o uso das falas dos sujeitos de pesquisa, da tese (Culimua, 2022), tendo por finalidade o seu aprofundamento.

Quanto à sua pertinência, se levarmos em consideração a tremenda escassez de estudos, que tratam da temática ora em análise, julgamos que a valência deste trabalho pode estar ligada à potencialidade de fomentar/incitar debates e reflexões críticas, em particular, por parte da comunidade acadêmica nacional e das instituições do ensino básico; assim como, das autoridades educativas centrais (governo) sobre os reais desafios que se colocam às práticas docentes face ao modelo curricular hegemônico, e que ancoram a ação de planejamento de ensino ao nível das escolas.

No que concerne à sua estrutura, este estudo comporta três partes. A primeira é a introdução, que, de modo global, apresenta o objeto de estudo, as motivações que levaram à sua realização sob forma de um artigo científico, as lentes teóricas mobilizadas para o efeito, incluindo aqui as estratégias metodológicas, que tornaram possível o trabalho. A segunda é o desenvolvimento – que consistiu na discussão propriamente dita do trabalho, focalizando aqui: i) a estrutura da educação moçambicana; ii) o perfil acadêmico-profissional e os modelos de formação de professores para o Ensino Secundário (ES); iii) os planos de ensino: concepção, implementação e implicações nas práticas docentes. E, em terceiro plano, apresentaram-se as notas finais, que discorreram sobre os resultados que, enfim, decorreram das abordagens teóricas e análises documentais que corporizaram a pesquisa.

## A estrutura da educação moçambicana

A apresentação da estrutura da educação moçambicana impõe-se como um por menor importante, tendo em vista o enquadramento da temática ora em análise. E, sob o ponto de vista histórico, não faria muito sentido salientar tal estrutura, sem empreender um breve retorno ao passado, para a percepção das grandes metamorfoses que caracterizaram a organização da educação no País, antes, após à proclamação da independência nacional (1975) e na atualidade.

Historicamente, em termos gerais, a organização da educação nas ex-colônias portuguesas (Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau) e, especificamente, em Moçambique, seguiu uma abordagem dicotômica, cuja materialização passou, formalmente, pela instalação de dois sistemas: um sistema de educação oficial e o outro de educação indígena. E, logicamente, como atestam algumas pesquisas de âmbito nacional, ambos tiveram destinos e particularidades irreversivelmente divergentes, como em seguida se apresentam:

i) Educação oficial:

Durante a vigência do colonialismo português na África e, em Moçambique, a educação oficial era destinada às classes elitistas, as quais integravam, designadamente, as populações ocidentais e asiáticas residentes nas colônias e, também, os chamados assimilados<sup>1</sup>. Quanto à sua essência, a educação oficial era de caráter fortemente academicista/teórico, ou seja, baseava-se no saber-pensar, em prejuízo das habilidades técnicas (Gasperini, 1989; Golias, 1993). E, em decorrência do caráter restrito, reprodutivista e elitista da educação oficial, as escolas oficiais localizavam-se, exclusivamente, nos maiores centros urbanos do País, e eram altamente apetrechadas relativamente às condições materiais adequadas e necessárias ao estabelecimento de uma educação de qualidade (Gasperini, 1989; Golias, 1993).

ii) Educação para indígenas

Enquanto as populações ocidentais, asiáticas e a minoria negra (assimilados) tinham acesso às escolas oficiais e particulares, adequadamente preparadas para uma formação humana teórica e de qualidade, a grande maioria negra era sujeita a uma educação de baixa qualidade e de caráter acentuadamente tecnicista. Quer isto dizer que o sistema de ensino, concebido e destinado aos indígenas, valorizava o saber-fazer, em detrimento do saber-pensar. Como bem argumenta, Gasperini (1989, p. 14), “a escola para o homo faber, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática”, tendo posto, assim, em causa a personalidade de crianças africanas e privando-as de uma educação/formação integral, que incluiria a teoria e prática, ‘saber pensar’ e ‘saber fazer’, ‘saber dizer’ e o ‘saber ser’. Dado isso, à luz do Diploma Legislativo nº 238, de 16

de maio de 1930, a educação para indígenas compreendia três modalidades de ensino: o Ensino Primário Rudimentar, Ensino Profissional e o Ensino Normal (Golias, 1993).

Por outro lado, além de seu caráter segregacionista, a dimensão reprodutivista da educação colonial foi corolário de todo um currículo religioso, que foi imposto às crianças africanas/moçambicanas. Tal fato foi consubstanciado por duas ações: a Concordada de 1940 e o Estatuto Missionário de 1941. A Concordata, de 1940, foi um Acordo entre o Governo Colonial Português e as autoridades máximas da Igreja Católica, representadas pelo Vaticano, e que, progressivamente, culminou com a efetivação do Estatuto Missionário, em 1941. Por sua vez, tal estatuto consistiu na transferência do poder de gestão das escolas indígenas às mãos da Igreja Católica (Culimua, 2022). Como resultado, os programas curriculares destas instituições de ensino sofreram transformações radicais, tendo em vista a alienação dos/as africanos/as e a materialização dos propósitos ocultos do colonialismo ocidental. Na prática, entre os conteúdos programáticos, as escolas indígenas passaram a adotar e a priorizar o ensino do catecismo, como matéria central e indispensável do processo educativo (Gasperini, 1989; Golias, 1993; Culimua, 2022).

Com efeito, tendo em vista a consumação destas dinâmicas reprodutivistas e segregacionistas, as práticas docentes, nessa época e, em particular, no contexto das escolas indígenas, tinham um caráter eminentemente paternalista, ou seja, baseavam-se em uma abordagem metodológica monolítica, limitando o papel dos discentes à mera memorização dos conteúdos socializados pelos/as professores/as, e que, no seu âmago, enfatizavam a superioridade do homem ocidental/branco em relação ao homem africano. Como nos lembra Golias (1993, p. 61), à luz do caráter paternalista da educação colonial, “o complexo de superioridade do branco em relação ao preto era bem patente em alguns livros de leitura [...]”.

Sob o ponto de vista teórico, a literatura sociológica configura-se como fecunda na análise e interpretação desta matéria. Valendo-se dos trabalhos da sociologia da educação e, especialmente, o de Bourdieu e Champagne (2001), as dimensões intrínsecas à educação colonial, tanto em Moçambique quanto na África, estavam vinculadas a uma falsa noção da democratização escolar, na medida em que, profundamente, em decorrência de práticas pedagógicas intencionalmente alienantes/reprodutivistas e hegemônicas, e que eram subjacentes às escolas indígenas, o acesso escolar naquela época histórica acabou por resvalar para uma profunda exclusão de alunos/as a partir do interior dos próprios sistemas de ensino. Tal cenário transformou a escola colonial em uma autêntica ilusão para a grande maioria de crianças provenientes de famílias nativas/populares, que eram limitadas ao domínio de trabalhos manuais e, conseqüentemente, à ocupação de posições insignificantes no seio da sociedade. Até porque

a concretização deste objetivo tornou-se possível graças à promoção, pelo Estado Colonial Português, de um Ensino Primário Rudimentar<sup>2</sup> (arcaico) para os/as africanos/as, em detrimento do Ensino Secundário (reservado para os filhos dos colonos e assimilados), como ilustra o Quadro 1:

**Quadro 1:** Distribuição de escolas secundárias na era colonial

Nome da província (estado)	Nº de escolas
Maputo	3
Gaza	
Inhambane	
Sofala	1
Manica	
Tete	
Zambézia	1
Nampula	2
Cabo Delgado	
Niassa	1
Total	8

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Gasperini (1989).

Analicamente, visibilizam-se, a partir do Quadro 1, as estratégias excludentes que foram engendradas pelo Governo Colonial Português, com o intuito de relegar as crianças africanas à frequência de um simples Ensino Primário (equivalente ao ensino fundamental), em detrimento do Ensino Secundário. Este nível escolar dependia de apenas 8 escolas, o que, conseqüentemente, garantia, estrondosamente, a produção e, ao mesmo tempo, a reprodução de assimetrias/desigualdades sociais nas ex-colônias portuguesas.

A ‘mudança do paradigma’, uma expressão emprestada a Kuhn (2001), foi operada após à proclamação da independência política de Moçambique, ocorrida, em 1975, e, mais precisamente, com base na Lei 4/83, de 23 de Março de 1983, e que regulou o primeiro Sistema Nacional de Educação – SNE (Moçambique, 1983).

Assim sendo, em cumprimento deste quadro legal e, também, dos ideais do socialismo, alicerçados no marxismo-leninismo (regime político que inspirou o Estado moçambicano entre os anos 1975 e 1990), a educação passou a ser estabelecida como “um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo” (Moçambique, 1983, p. 2) –, um fator que culminou com o estabelecimento da seguinte estrutura do Ensino Geral, representada no Quadro 2:

**Quadro 2: Estrutura do ensino geral**

Níveis de ensino	Classes/séries	Faixas etárias
Ensino Pré-escolar (infantil)		Abaixo dos 7 anos
Ensino Primário do 1º Grau - EP1	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe	7 aos 13 anos
Ensino Primário do 2º Grau - EP2	6ª e 7ª classe	
Ensino Secundário	8ª, 9ª, 10ª classe	14 aos 18 anos
Ensino Pré-Universitário (Ensino Médio)	11ª e 12ª classe	

Fonte: elaborado pelo autor, com base na Lei 4/84, de 23 de março de 1983 (Moçambique, 1983).

A partir deste Quadro, denota-se que o Ensino Geral, subjacente ao sistema educacional do pós-independência, integrava um total de 12 anos de escolaridade, tendo-se demarcado, assim, e, de forma radical, o sistema da educação colonial.

Contudo, em razão de um conjunto de metamorfoses que, sem dúvidas, são intrínsecas aos sistemas educativos e/ou às teorias científicas, como dizia o grande filósofo grego, Heráclito de Éfeso, em contraposição à teoria imobilista de Parmênides, “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois novas águas estão sempre fluindo” (Russel, 2016, p. 35), tencionando, com isso, defender a ideia de que a realidade é, essencialmente, dinâmica. E o sistema educativo de 1983 não se eximiu deste princípio. Precisamente, com a aderência do País às instituições globais da Bretton Woods (Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI), a Lei 4/83 acabou sendo atualizada, com base na Lei 6/92, de 6 de maio de 1992 (Moçambique, 1992), que passou a reger o Sistema Nacional de Educação (SNE).

A novidade mais significativa que tal legislação trouxe, como é óbvio, foi a introdução dos princípios neoliberais no campo da educação. Nesta ótica, o Estado, no quadro da lei, passou a permitir “a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (Moçambique, 1992, p. 1).

Na senda ainda destas mudanças, em 2018, o Parlamento moçambicano aprovou uma nova legislação educacional (Culimua, 2021b). Trata-se, em concreto, da Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, e que regula o novo Sistema Nacional de Educação – SNE (Moçambique, 2018) desde o ano letivo de 2019.

Uma das magníficas inovações desta nova normativa educacional tem a ver com o alargamento da escolaridade obrigatória/básica de 7 anos, em conformidade com as Leis 4/83, de 23 de março (Moçambique, 1983), e 6/92, de 6 de maio de 1992 (Moçambique, 1992), para 9 anos/classes, sendo seis do Ensino Primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classe) e três, do 1º ciclo do Ensino Secundário – ES1 (7ª, 8ª e 9ª classe). Por sua vez e, em razão destas mutações, o Ensino Secundário do 2º ciclo/Pré-Universitário (ensino médio) passará a ter, igualmente, uma nova configuração, como elucida o Quadro 3:

**Quadro 3:** Estrutura atual do ensino geral

Níveis de ensino	Classes/séries	Faixas etárias
Ensino Pré-escolar (infantil)		Abaixo dos 6 anos
Ensino Primário	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> classe	7 aos 11 anos
Ensino Secundário do 1 <sup>o</sup> ciclo	7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> , e 9 <sup>a</sup> classe	12 aos 16 anos
Ensino Secundário do 2 <sup>o</sup> ciclo (Ensino Médio)	10 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> e 12 classe	

Fonte: elaborado pelo autor, com base na lei 18/2018 de 28 de dezembro (Moçambique, 2018).

Em termos empíricos, a nova legislação educacional vem sendo implementada de forma progressiva e/ou gradualmente, desde 2019. E, conforme sinalizado, em função das transformações operadas na educação básica/obrigatória, à luz do novo quadro normativo (Moçambique, 2018), o Ensino Secundário do 2<sup>o</sup> ciclo – ES2 (ensino médio) passará a compreender três (3) anos de escolaridade (10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe), extrapolando os anteriores dois anos (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe), previstos nas legislações já ultrapassadas (Moçambique, 1983; 1992).

Fatualmente, o que se procedeu, até aqui, foi ilustrar-se o Quadro relativo à distribuição de escolas secundárias na era colonial e a estrutura do Ensino Geral no período pós-independência, assim como na atualidade. No que diz respeito ao seu componente curricular, o Ensino Secundário do 1<sup>o</sup> ciclo (ES1) e o Ensino Secundário do 2<sup>o</sup> ciclo (ES2) baseiam-se nos seguintes planos de estudos:

**Quadro 4:** Plano de estudos do ES1

Áreas	Disciplinas	
	Obrigatórias	Optativas
Comunicação e Ciências Sociais	Português Inglês História Geografia	Línguas moçambicanas
Matemática e Ciências Naturais	Matemática Física Biologia Química	
Atividades Práticas e Tecnológicas	Educação Visual Educação Física TIC. `s (na 10 <sup>a</sup> Classe)	Artes cênicas
Disciplinas Profissionalizantes	Noções de Empreendedorismo Agropecuária	Cada escola escolha uma das duas, em função de sua localização

Fonte: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (Moçambique, 2007, p. 72).

Designadamente, são duas as áreas curriculares que estruturam o Ensino Secundário do 1<sup>o</sup> ciclo (ES1): (i) a área de Comunicação e Ciências Sociais e (ii) a de Mate-

mática e Ciências Naturais. E, teoricamente, trata-se de uma matriz curricular, que se eximiu dos esquemas fragmentários do paradigma cartesiano/moderno, denunciado por Morin (2011; 2015; 2017). Desse modo, a sua concepção tomou como referência o princípio conjuntivo/integrador, que marca o ‘pensamento complexo’ (Morin, 2015), levando em consideração que, aos/às alunos/as deste nível, não se oferece nenhuma opção de escolha. Quer isto dizer que a frequência dos dois blocos curriculares é, peremptoriamente, imprescindível, para a conclusão do ES1. Por outro lado, além daquelas áreas curriculares, a grade do ES1 contempla dois componentes: (i) Atividades Práticas e Tecnológicas e (ii) Disciplinas Profissionalizantes. Este último é classificado como altamente crucial e determinante em uma sociedade contemporânea e neoliberal, onde se apregoa, em voz sonante, o ideal de uma educação por competências, com vistas à criação de auto-emprego (Culimua, 2021a, 2022).

Aliás, por sua hegemonia no seio das sociedades contemporâneas, tal princípio mercadológico acabou inspirando, também e, parcialmente, a concepção do plano de estudos do ES2. Porém, quanto à disposição das áreas curriculares, o ES1 e o ES2 são, formal e, teoricamente, antagônicos, como ilustra o Quadro 5:

**Quadro 5:** Plano de estudos do ES2

Áreas	Disciplinas	
	Obrigatórias	Optativas
OPÇÃO A Comunicação e Ciências Sociais	História Geografia Francês	Línguas moçambicanas
OPÇÃO B Matemática e Ciências Naturais	Física Biologia Química	
OPÇÃO C Artes visuais e cênicas	Artes cênicas Educação visual Desenho e geometria descritiva	Artes Cênicas
Disciplinas de Tronco Comum	Português, Inglês, Filosofia, Matemática, TICs, Educação física	
Disciplinas Profissionalizantes	Noções de Empreendedorismo Agro-pecuária e psicopedagogia	

**Fonte:** elaborado pelo autor com base no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (Moçambique, 2007).

O ES2, como está explícito, integra três eixos curriculares: (i) Comunicação e Ciências Sociais; (ii) Matemática e Ciências Naturais; e (iii) Artes Visuais e Cênicas. No entanto, contrariamente ao ES1, no âmbito do Ensino Secundário do 2º ciclo (ES2), o/a aluno/a opta exclusivamente por um dos três blocos, que compõem o currículo, tendo em vista as suas aspirações acadêmicas/científicas. Dito de outra maneira, a eleição

individual e livre da área curricular depende, largamente, das especializações a serem realizadas, posteriormente, no contexto do ensino superior. Tal fator denota que, em contraposição ao cenário do ES1, a projeção da grade curricular do ES2 teve uma forte influência das dinâmicas reducionistas do paradigma epistemológico hiperdisciplinar moderno (Sanz; De La Torre, 2013; Morin, 2015; Culimua, 2023), embora disponha de componentes de “tronco comum”, que integra seis disciplinas (Português, Inglês, Filosofia, Matemática, TICs, Educação física) e “disciplinas profissionalizantes<sup>3</sup>” (Psicopedagogia, Agropecuária e Noções de Empreendedorismo).

Dito isto, cabe, desta feita, salientar que a execução dos programas curriculares e, também, das políticas educacionais depende do corpo docente. Como argumentam, Tardif e Lessard (2014, p. 42), “a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada [...]”. Traduzindo de outra forma, de acordo com estes pesquisadores, não basta querer, para exercer a profissão docente (Tardif; Lessard, 2014). Assim sendo, há, incontornavelmente, todo um perfil profissional/acadêmico específico, que se impõe em contextos nacionais, buscando salvaguardar, sistematicamente, um excelente exercício do magistério. E a realidade moçambicana não é uma exceção. Por isso, é, justamente, essa a discussão a ser empreendida na próxima seção.

## O perfil acadêmico-profissional e os modelos de formação dos/as professores/as para o Ensino Secundário (ES)

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, de autoria de Camacho e Tavares (2012, p. 459), o termo “perfil” é definido como o “contorno do rosto; delimitação de qualquer objeto visto de lado”. Do mesmo modo, segundo o Dicionário Priberam (online), “perfil” é concebido como o “contorno do rosto de uma pessoa, vista de lado”<sup>4</sup>. Objetivamente, em relação a este estudo, tais “contornos” correspondem aos níveis e/ou às qualificações acadêmicas necessárias e indispensáveis, para o exercício da profissão docente no Ensino Secundário (ES).

Com efeito, uma discussão razoável sobre essa questão passa por uma abordagem sintética dos modelos de formação de professores/as destinados/as ao ES após à proclamação da independência nacional (1975), incluindo, aqui, os que imperam na atualidade. Oficialmente, a “formação de professores/as” configurou-se, sempre, como o eixo nuclear do sistema educativo, como preconizam as diferentes legislações educacionais (Moçambique, 1983; 1992; 2018). Quanto aos seus objetivos, o subsistema de formação de professores busca, entre outros aspectos importantes, “assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar

e formar a criança, o jovem e o adulto; conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica” (Moçambique, 2018, p. 5).

E, de acordo com Mazula (2018), desde a conquista da independência, o País vem sendo marcado por vários modelos de formação de professores/as. No entendimento deste autor, as transformações, que se operaram neste âmbito, tinham em vista o enfrentamento dos desafios políticos, sociais e econômicos, que foram se impondo em cada época da história de Moçambique. No mesmo ângulo, Nivagara (2013) realça que os mais variados modelos de formação de professores, que se implementaram no período pós-independência resultaram de uma série de mudanças estruturais, relativas e intrínsecas à evolução da própria sociedade.

Em síntese, os primeiros modelos de formação de professores/as para o ES1/ES2, e que se aplicaram nos anos que se seguiram à independência, foram caracterizados, eminentemente, por uma ‘racionalidade tecnocrática’ (Giroux, 1997). Por isso, o processo de formação ao nível de institutos e universidades, era de curta duração, como ilustra o Quadro 6:

**Quadro 6:** Alguns modelos de formação docente para o ES1 e ES2

Ano da introdução do modelo	Duração do curso/modelo	Níveis de formação/Qualificações académicas	Níveis a lecionar	Instituição de formação <sup>5</sup>
1974 a 1976	9ª classe + 1 ano	Nível básico	ES1	UEM
1976 a 1980	9ª classe + 3	Bacharelado	ES1 e ES2	UEM
1980 a 1989	9ª classe + 2	Nível médio	ES1	UEM
1988 a 2003	12ª classe + 5	Licenciatura	ES1 e ES2	UPM
2004	12ª classe + 4	Licenciatura	ES1 e ES2	UPM UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA
2007 a 2011	12ª classe + 1	Nível médio	ES1	UPM UNIMAPUTO, UNISAVE, UNIPUNGUE, UNILICUNGO, UNIROVUMA

**Fonte:** Adaptado pelo autor a partir de Mahalambe (2011 apud Mazula, 2018), Nivagara (2020), Culimua, Velho e Figueiredo (2019) e Culimua (2022).

Na aceção de Nivagara (2013; 2020) e Mazula (2018), a adoção desses modelos de curta duração foi a única saída encontrada, de modo a fazer-se face à escassez de professores/as com formação psicopedagógica e à política de massificação do acesso

escolar, promovida pelo Estado moçambicano, entre 1975 e 1990 e, tendo em vista, fundamentalmente, à redução dos índices do analfabetismo, que eram estrondosos.

Na atualidade, porém, o perfil adequado de professores/as para o ES, passa pela formação superior. Aliás, neste prisma, à luz do Plano Estratégico 2020-2029, emanado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), a formação, no âmbito do Ensino Superior, passa a ser encarada como prioridade e, também, como um mecanismo mais adequado, para dar “resposta ao grande desafio de formação inicial de professores/as do Ensino Secundário (ES) que possam responder, com qualidade, à crescente demanda neste nível de ensino” (Moçambique, 2020, p. 38). Neste sentido, em nome da almejada qualidade de ensino, as qualificações mínimas que se impõem aos/às candidatos/as à carreira docente no ES, é o grau de licenciatura em uma das áreas de ensino (por exemplo: licenciatura em ensino de filosofia), entre outras especialidades científicas, que corporizam os planos de estudos. Os cursos são realizados, portanto, em quatro anos, em universidades públicas e privadas, e agregam duas dimensões (a teórica e a prática), suplantando, assim, os cenários precários de alguns dos modelos que dominaram, profundamente, o setor da educação, no passado.

De fato, as instituições de ensino superior exercem ações decisivamente cruciais no processo formativo-docente, contribuindo, indubitavelmente, para a qualidade de ensino. Como nos lembra, Freidson (1986 apud Tardif; Lessard, 2014), as universidades destacam-se como atores fulcrais e legítimos na provisão/produção de saberes científicos, necessários e favoráveis à profissionalização e ao desenvolvimento de uma prática docente mais inovadora, com base em suas pesquisas/publicações, e que vêm sendo realizadas, globalmente, pelos seus profissionais (professores universitários), especializados em ciências da educação. Na mesma direção, para Pimenta (1997, 1998 apud Abdalla, 2009a), além dos ‘saberes da experiência’, os ‘saberes da docência’ são proporcionados pelos ‘saberes científicos’ e ‘saberes pedagógicos’, que são transmitidos e alimentados pelas academias. Ou seja, valendo-se do estudo de Abdalla (2009a), entre as fontes e formas do conhecimento imprescindíveis à prática e à profissionalização docente, destaca-se o ‘conhecimento pedagógico’. Tal conhecimento é providenciado, de forma sistemática e estruturada, pelas instituições de ensino superior e, de acordo com a autora, o mesmo corresponde às “teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações didáticas e a enfrentar questões metodológicas do dia-a-dia de ser e estar na profissão professor” (Abdalla, 2009a, p. 103).

Contudo, no contexto pedagógico moçambicano, longe de nossas expectativas, as experiências e teorias adquiridas pelos/as professores/as no ensino superior, classificadas como vitais às suas práticas pedagógicas diárias, esbarram-se, muitas vezes, com realidades de contramão, decorrentes das contrapartidas de um currículo nacio-

nal predominante, e que vem sendo operacionalizado através da uniformização dos planos de ensino. Essa é, por sinal, a questão a ser abordada, em seguida, recorrendo e aproveitando, empiricamente, algumas entrevistas realizadas no âmbito da tese (Culimua, 2022).

## Os planos de ensino: concepção, implementação e implicações nas práticas docentes

Um dos componentes centrais que embasam o ato de ensino e aprendizagem é, peremptoriamente, o seu planejamento (Culimua, 2022). E, na concepção de Libâneo (2013 apud Culimua, 2023), o planejamento de ensino apresenta-se, efetivamente, como uma atividade de extrema valência ao “assegurar, em larga medida, o processo de racionalização, sistematização e coordenação do trabalho docente em salas de aula, tendo em vista a construção de um ensino e, ao mesmo tempo, de uma educação de qualidade” (Libâneo, 2013 apud Culimua, 2023, p. 261).

Na arena educacional moçambicana, tal ritual é tornado possível através de planos de ensino, comumente denominados como planos analíticos provinciais (estaduais). Por sua vez, a projeção destes materiais didáticos (planos) ocorre, praticamente, em quatro momentos, como atestam os depoimentos de alguns dos sujeitos, que participaram do nosso trabalho empírico, para a tese (Culimua, 2022). No entanto, em cumprimento dos princípios éticos que regulam os estudos científicos e as pesquisas com os seres humanos, recorreremos a uma codificação, para a definição dos sujeitos e, também, de locais e instituições onde eles atuam:

Na prática, numa primeira fase, a Direção Provincial da Educação - DPE incumbe às escolas a elaborarem as propostas de planos analíticos (Entrevistado A, 2020, Instrutor e Técnico da Direção Distrital de Educação do Distrito O, na Província B).

Professores/as de duas ou três escolas, dirigem-se à Direção Provincial de Educação - DPE a fim de elaborarem os planos analíticos. O que a DPE faz é pedir às escolas a elaborar planos analíticos, sejam de duas ou três disciplinas, que depois enviam-se à DPE. Esta, por sua vez, analisa-os e volta a encaminhar às escolas (Entrevistada D, 2020, Diretora Adjunta Pedagógica - DAP do ES2 na Escola Secundária B, da Província C).

Cá, também, temos esse modelo de planos analíticos provinciais. Mas, o que fazemos primeiro? Como dizia, quando recebemos os calendários escolares, reunimos os delegados de disciplinas, e fornecemos-lhes os calendários e, depois, orientamo-los a elaborarem os planos analíticos. Esses planos analíticos provinciais são elaborados pelas escolas mediante uma escala fornecida pela Direção Provincial de Educação, que diz que num determinado trimestre, a disciplina X ou Z está na responsabilidade da Escola X (Entrevistado E, 2020, EX-Di-

retor Adjunto Pedagógico - DAP do ES2 na Escola Secundária C, do Distrito I, na Província A).

Primeiro, nós temos a planificação analítica que é feita pelos grupos de disciplinas. A nossa planificação é feita ao nível das Zonas de Influência Pedagógica - ZIPS. A sede da ZIP é mesmo aqui na escola. Por exemplo, hoje, é dia da planificação. Então, encontramos-nos ao nível da ZIP para elaborarmos os planos analíticos (Entrevistada F, 2020, DAP do ES2 na Escola Secundária D, do Distrito I, na Província A).

Os distritos têm a responsabilidade de elaborar planos analíticos de duas disciplinas. Por exemplo, o distrito J elabora plano analítico de português para a 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe. Cabe ao distrito J orientar às ZIPS. A ZIP, por sua vez, reencaminha o mesmo termo de referência para as escolas. O distrito J tem, por exemplo, 4 escolas do ES2 e tem, por exemplo, a responsabilidade de elaborar o plano analítico de francês, da 12<sup>a</sup> classe. Então, as escolas do distrito J encontram-se e, fazem o draft do plano analítico ao nível interno e depois enviam-no à ZIP para sua harmonização. E, por sua vez, a ZIP envia-no à DPE. Cabe ao CAP<sup>6</sup> provincial fazer a verificação e a homologação final dos planos, e, finalmente, são distribuídos às escolas da província (Entrevistado G, 2021, DAP do ES2 na Escola Secundária E, do Distrito J, na Província A).

Geralmente, como se denota, em uma etapa inicial, os planos de ensino são produzidos ao nível local, sob coordenação dos/as delegados/as dos distintos “grupos de disciplinas” (Exemplo: Grupo de Matemática) que integram todas as escolas e as matrizes curriculares. Na sequência, estes instrumentos didáticos são encaminhados às chamadas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPS), definidas como órgãos de apoio pedagógico que agregam um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou Ensino Secundário Geral, tendo em vista a superação pedagógica dos professores (Nivagara et al., 2016).

Quer isto dizer que, no âmbito da educação moçambicana, as ZIPS assumem um papel não menos relevante na provisão da desejável formação contínua do corpo docente, em particular, nos “domínios das metodologias de ensino, avaliação escolar e planeamento de ensino” (Culimua; Figueiredo, 2021, p. 7). Neste prisma, são as ZIPS, que empreendem, localmente, uma harmonização dos documentos (planos) recebidos das escolas e, em seguida, enviam-nos às Direções Distritais de Educação (DDEs). Finalmente, os planos são enviados às Direções Provinciais de Educação (DPEs).

Dito isto, fica notório que, no contexto educativo moçambicano, porém, as escolas e as ZIPS dispõem de um poder e uma autonomia parciais no que se refere à produção de materiais didáticos de uso geral; uma vez que, a título elucidativo, a quarta e última fase da projeção de planos de ensino, é liderada pelo Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), um órgão subordinado às DPEs. É, oficialmente, este órgão, que procede a análise, sistematização e a harmonização final dos planos de ensino provinciais (estaduais), validando exclusivamente um e único plano, para cada unidade disciplinar, e

a ser aplicado em todas as escolas da rede pública provincial, independentemente das diversidades que as caracterizam (Culimua; Figueiredo, 2021; Culimua, 2022).

Por conseguinte, formalmente, os planos de ensino que vêm sendo preconcebidos nos mais diversificados estabelecimentos escolares e, em cada província, não passam de meros draft's, cujo estatuto pedagógico e epistemológico dependerá incontornavelmente do Conselho de Apoio Pedagógico (CAP), como ilustram as declarações que se seguem:

Os planos que nós usamos aqui são da província. Ou seja, os planos analíticos que nós temos aqui usam-se também nos distritos I, J, D e C e em toda a província. A produção local se limita a drafts, depois faz-se uma compilação ao nível da ZIP e, daí, passa a ser um plano analítico da ZIP e do distrito J. Por sua vez, esse distrito encaminha o plano à província, para efeitos da sua harmonização e, em seguida, o plano é adotado por todos os distritos da província. (Entrevistado G, 2021). O que nós elaboramos são propostas de planos analíticos, depois enviámo-los ao distrito. Por sua vez, o distrito manda à província. Mais tarde, mandam-nos os verdadeiros planos analíticos. Mas, inicialmente, cada escola/ZIP, elabora as suas propostas de planos analíticos (Entrevistada F, 2020).

Nesta ótica, a produção local dos materiais ora em análise não passa de uma mera ação, de carácter formal e coberta, eventualmente, por uma validade relativa nos domínios didático, pedagógico e epistemológico. Com efeito, os planos de ensino provinciais configuram-se como as verdadeiras bússolas, que funcionam como ferramentas exclusivas e imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem, devido à vigência de um currículo nacional. Ou seja, embora, em teoria, cada Direção Provincial da Educação (DPE) tenha a prerrogativa de elaborar planos de ensino independentes, no seu cerne, acabam sendo unívocos e lineares, visto que a sua construção é feita com base nos programas de ensino nacionais e no calendário escolar que é, igualmente, uniforme. Outrossim, os exames nacionais que se aplicam, anualmente, no final do ES1 (na 9ª classe) e do ES2 (na 12ª classe) são elaborados, tomando unicamente como referências os conteúdos curriculares balizados em tais programas. E, em razão disso, em cumprimento das recomendações emanadas pelas autoridades centrais (representadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), ao corpo docente têm se apelado, acentuadamente e, pelas DPEs locais, uma abordagem pedagógica uníssona, objetivando irreversivelmente a salvaguarda de um cumprimento cabal dos programas de ensino.

Em decorrência destas dinâmicas homogeneizantes, o foco das práticas pedagógicas/docentes têm sido, precisamente, a concretização integral dos planos de ensino, “pondo-se, assim, em causa a desejável criatividade profissional” (Culimua, 2022, p. 153). Como reconhece Língua (2006), o modelo de planeamento de ensino vigente

no Ensino Secundário (ES) insere-se, indubitavelmente, numa ‘burocracia pedagógica’ que obsta, significativamente, o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à profissionalização docente. E ademais, associado às ações sistemáticas de monitoramento que vêm sendo realizadas pelas equipes de supervisão pedagógica das DPes, o processo de ensino e aprendizagem tende a limitar os professores a meros executores do currículo, desrespeitando, muitas vezes, os diferentes contextos escolares que marcam a realidade moçambicana (Língua, 2006).

De fato, valendo-se da perspectiva de Tardif e Lessard (2014), a docência como um ‘trabalho codificado’, tem sido uma ação temporizada, calculada, controlada, planejada e mensurada sistematicamente. Argumentando em outras palavras, é uma atividade sujeita a

Um conjunto de regras burocráticas; o espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. Desse modo, o ano letivo é calendarizado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de percurso temporal bem delimitado. Resumindo, pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros (Tardif; Lessard, 2014, p. 42).

Como resultado, de acordo com aqueles autores (Tardif; Lessard, 2014), geralmente, as críticas engendradas têm se cingido ao domínio curricular. Neste ângulo, entre outros elementos relevantes, a dimensão burocrática dos programas de ensino, a falta de um tempo razoável para a operacionalização de todos os conteúdos programáticos, além da falta de uma cultura democrática, que seria materializada pela consulta permanente aos/às professores/as sobre as suas perspectivas/concepções curriculares têm se destacado, em larga medida, como os principais entraves ao engendramento de práticas pedagógicas, que sejam conducentes ao estabelecimento de um ‘bom desenvolvimento’ dos programas curriculares.

Desse modo, em paralelo a essa abordagem (Tardif; Lessard, 2014), para André (2013 apud Abdalla, 2020), impõe-se fundamental a manutenção de uma relação de proximidade com os/as professores/as, que permita auscultá-los, incessantemente, sobre seus discursos, suas reais concepções e/ou ideias, incluindo as suas “práticas diárias”. Se o maior objetivo for escavar e desvendar, conjuntamente, os procedimentos mais sólidos e permeáveis à almejada qualidade de ensino, é preciso que, posteriormente, possa culminar com o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para todos/as alunos/as.

Nesta direção, do ponto de vista epistemológico, a dimensão relacional e integrativa proposta por André (2013 apud Abdalla, 2020) conduz-nos aos princípios do paradigma da complexidade (Morin, 2011; 2015). Para Morin (2011, p. 36), *complexus* “significa o que foi tecido junto [...]”. Consequentemente, retomando a discussão sobre os planos de ensino estaduais e, levando em consideração essas perspectivas teóricas, faz-se necessária e crucial uma flexibilização curricular para que, efetivamente, as práticas pedagógicas possam atender cabalmente à complexidade do real, em salas de aulas e aos diversos contextos educativos.

Como nos lembram, Gatti, Barretto e André (2011 apud Abdalla, 2020, p. 9), “a complexidade atual do professor e de suas práticas”, não se limita ao domínio das questões epistemológicas, ou das estratégias didáticas. A complexidade de ser professor e de suas práticas, passa, seguramente, pela compreensão e preservação do “desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens e a capacidade de lidar com diferenças, por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas [...]” (Gatti; Barreto; André, 2011 apud Abdalla, 2020, p. 9). Traduzindo em outros termos e, seguindo os argumentos de Apple (2000), o currículo não pode ser concebido como uma categoria objetiva: “os critérios podem parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos [...]”. Assim, uma prática pedagógica que reconheça as diferenças, impele, por sua vez, a instauração de um currículo e uma pedagogia democráticos, e que comece com a consideração dos mais diversificados ‘posicionamentos sociais’ e ‘repertórios culturais’ em salas de aulas (Apple, 2000).

Em conformidade com essas reflexões, o caráter objetivista/linear e homogeneizante que norteia os planos de ensino provinciais, no Ensino Secundário (ES), pode ser classificado como um elemento anacrônico/retrógrado. O que suscita, despretensiosamente a sugestão de algumas alternativas teóricas, que possam estimular o empreendimento de práticas pedagógicas condizentes às diversidades existentes, uma ação a ser levada a cabo na esfera das considerações finais.

## Considerações Finais

Como qualquer outro estudo de caráter acadêmico/científico, que apresenta uma conclusão, este não fugirá desta regra. As perspectivas teóricas percorridas no corpus deste trabalho e, aliadas às entrevistas, elucidam a contramão das práticas pedagógicas, em razão da predominância no País, de um currículo nacional, e que vem sendo operacionalizado com base nos planos de ensino provinciais. Portanto, por influência daquele modelo curricular, os/as professores/as tendem a empreen-

der uma dinâmica e uma “prática pedagógica” que os permita cumprir, na íntegra, os planos ora discutidos, como forma de se eximirem dos julgamentos, muitas vezes, “penalizadores”, das equipes de inspeção e supervisão pedagógica, vinculadas às Direções Distritais/Provinciais da Educação e ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Certamente, tal fator acaba resvalando para uma prática pedagógica defasada das realidades contextuais e das diversidades que marcam as escolas secundárias. Neste prisma, além da “cultura pedagógica e de autonomia da classe docente [...]”, proposta pelo Plano Estratégico da Educação 2020/2029 (Moçambique, 2020, p. 113), a construção de uma prática pedagógica condizente com as realidades locais, passaria pelo reconhecimento, por parte das autoridades educativas centrais, do princípio de ‘unidade na diversidade’, proposta pela Agenda 2025 do Governo de Moçambique (Moçambique, 2003). O que estimularia, conseqüentemente, a instauração de uma flexibilização curricular, prevista pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) (Moçambique, 2007).

E, obviamente, a operacionalidade dessas ações passa, progressivamente, pela flexibilização dos paradigmáticos planos de ensino estaduais, reconhecendo-se as valências didáticas, pedagógicas e epistemológicas dos que são confeccionados, localmente, por cada escola e, em coordenação dos Grupos de Disciplinas. Até porque, a Agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Delors et al. 1996), da qual, Moçambique é membro, desde 1971, recomenda, internacionalmente, a superação contínua de currículos estandardizados através do respeito à diversidade.

Enfim, do ponto de vista teórico, a transcendência de qualquer plano de ensino, que se imponha rigorosamente objetivista e linear, traduzir-se-ia em um fator nevrálgico, rumo à desejável qualidade de ensino que tanto se propala no País, e em escala global. Dado isso, além da categoria de docência como um ‘trabalho codificado’, o estudo de Tardif e Lessard (2014) propõe uma categoria nuclear na esfera das práticas pedagógicas. Trata-se da docência como um ‘trabalho flexível’. À luz deste conceito, as práticas pedagógicas distinguem-se, na sua essência, por integrarem múltiplos elementos ‘informais’, ‘indeterminados’, ‘imprevistos’ e ‘incertos’. Neste ângulo, ensinar, enfatizam os autores, deveria ser encarado como um ato de “fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento” (Tardif; Lessard, 2014, p. 43). O que, no caso vertente, seria favorável ao respeito das diversidades e particularidades existentes e que caracterizam os mais distintos contextos escolares, em escala nacional e, eventualmente, a profissionalização docente.

## Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Nas malhas da profissão: ressignificando o trabalho docente. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 97-114, jan. / jun. 2009a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/330/328>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 35-52, jan./dez. 2009b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/319/354>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fátima. Um estudo sobre as práticas pedagógicas: orientações e decisões em sala de aula. Devir Educação, Lavras, vol.4, n.1, p.7-25 jan./jun., 2020. Acesso em: 11 fev. 2024. Disponível em <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/155>. Acesso em: 11 fev. 2024
- APPLE, M. W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* A miséria do mundo. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.
- CAMACHO, Alfredo; TAVARES, António. O nosso dicionário: língua portuguesa. 2. ed. Maputo: Alcance editores, 2012.
- CULIMUA, Aristides. A educação por competências no ensino secundário em Moçambique: suas implicações. CONGRESSO MOVIMENTOS DOCENTES IV SEPAD e II PRATIC. CADERNO DE RESUMOS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES. Volume Único, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.movimentosdocentes.com/enmd-2021>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- CULIMUA, Aristides Silvestre. O currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique: sua implementação, implicações e desafios. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis-SC/Brasil, 2022. Disponível em <https://www.udesc.br/faed/ppge/teses/2022>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- CULIMUA, Aristides Silvestre. O planejamento de ensino nas escolas secundárias moçambicanas e a necessidade do pensamento complexo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração. Santo André/SP-UNIFESP, 2023. Disponível em <https://ebook.vveditora.com/cmd-2023>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- CULIMUA, Aristides; FIGUEIREDO, Luiz Ferreira de. Os planos de ensino em Moçambique: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.14, n.3, p. 1-15, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/55159>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- DELORS, Jacques; MUFTI, In' Am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR; Myong Won; NANZHAO, Zhou. Educação: um tesouro a descobrir/relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GASPERINI, Lavínia. Moçambique: Educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- GOLIAS, Manuel. Os sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.
- KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LÍNGUA, Januário. O nexos entre concepções e práticas de ensino da geografia em Moçambique: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9926>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- MAZULA, Brazão. A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios. Maputo: Plural Editores, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº4/83. I Série, nº 12. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas. I Série, n. 19. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- MOÇAMBIQUE. Agenda 2025: visão e estratégias da nação. Maputo: Yoyoyoyo, 2003.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH/INDE. Plano curricular do ensino secundário geral. Maputo: Imprensa Nacional, 2007.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº18/2018. I Série, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Plano estratégico de educação 2020-2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo, 2020. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/2020-22-mozambique-esp.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- NIVAGARA, Daniel. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. Revista EDUCAmazônia, UFAM, v. XI, n.2, jul./dez. 2013.
- NIVAGARA, Daniel; NIQUICE, Adriano Fanissela; ALÍPIO, Jaime da Costa; SAPANE, Benedito Maurício. O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade de educação: o caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange). Maputo: Gráfica - UP, 2016.
- NIVAGARA, Daniel. A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. REH - Revista Educação e Humanidades, v.1, n.1, p. 371-420, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7554>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- RUSSELL, Bertrand. História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Trad. Laura Alves; Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SANZ, Gabriel; DE LA TORRE, Saturnino. Declaração de Barcelona: transdisciplinaridade e educação/ Barcelona (2006). In: PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida. Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar (p. 43-54). Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

## ‘Notas de fim’

1Em decorrência de uma dinâmica reprodutivista social, o Estado Colonial Português havia, instalado em suas colônias, um sistema de assimilação. Em palavras sintéticas, tal sistema consistia fundamentalmente na desnaturalização dos povos nativos, por meio de um processo de inculcação da cultura dominante. Neste sentido, os candidatos à categoria de “civilizados” e/ou “assimilados” deviam dominar a língua portuguesa, nos dois sentidos, portanto, na fala e na escrita. Por outro lado, diante dos tribunais coloniais e locais, todos os candidatos a assimilados tinham a obrigação de expressar, de forma peremptória, o desejo de abandonar seus hábitos e/ou costumes culturais locais, e passar a adotar um modo de ser e estar conforme à cultura portuguesa/europeia. Como resultado disto, o convertido/assimilado passava a ter estatuto de branco e, desta maneira, passava a dispor de algumas prerrogativas, tais como: o acesso ao Bilhete de Identidade e Passaporte; o acesso às escolas oficiais pelos filhos dos assimilados; entre outras regalias exclusivas (Golias, 1993).

2Entre outros aspectos, o Ensino Primário Rudimentar tinha por finalidade a socialização da língua e de hábitos/costumes de Portugal (Golias, 1993). Faziam parte do Ensino Rudimentar: a Iniciação ou Jardim de Infância, a 1ª classe e a 2ª classe (Mondlane, 1975 apud Culimua, 2022).

3Cada escola adota e implementa, de forma independente, uma das três disciplinas profissionalizantes, tomando como base a sua localização. Por exemplo, as das zonas rurais têm adotado a agropecuária, em detrimento da psicopedagogia e noções de empreendedorismo.

4Conforme está disponível em: <https://dicionario.priberam.org/perfil>. Acesso em: 07 abr. 2024.

5Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Universidade Católica de Moçambique (UCM); Universidade Pedagógica de Maputo (UNIMAPUTO); Universidade Save (UNISAVE); Universidade Licungo (UNILICUNGO); Universidade Rovuma (UNIROVUMA); Universidade Púngué (UNIPUNGUÉ).

6<sup>vi</sup>O CAP é constituído por professores(as), que são selecionados(as) em algumas escolas de cada província (Estado) e técnicos(as) das Direções Provinciais da Educação (DPEs), com formação académica e psicopedagógica nas mais diferentes áreas disciplinares que compõem os Planos de Estudos do ES1 e ES2.

# Possibilidades de Inter-Relacionamento: Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e a Teoria das Representações Sociais

*Possibilities of Interrelationship: the Theory of Sociodiscursive  
Interactionism and the Theory of Social Representations*

Angela Maria Baltieri Souza<sup>1</sup>  
Clarilza Prado de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto procura apresentar possibilidades de inter-relacionamento entre estudos que se fundamentam no interacionismo sociodiscursivo

1. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Educação: Formação de Formadores (PUC/SP), Doutora e Mestra em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP). Atua como pesquisadora no Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Bandeirantes e graduada em Letras pela Faculdade Integradas de Guarulhos. Professora Especialista em Currículo da Diretoria de Ensino de Sumaré, da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, responsável pelo acompanhamento de escolas, formação de professores e de coordenadores pedagógicos das escolas da Diretoria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6746-7671>. E-mail: [angelamariabaltieri@yahoo.com.br](mailto:angelamariabaltieri@yahoo.com.br).

2. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), doutorado em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales (1996) e pela Maison des Sciences de L Homme (2015). Realizou curso de Curso de aperfeiçoamento em avaliação educacional pela Faculty of Education da Havard University. Foi Coordenadora da Área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2007 a outubro de 2014. Membro da Coordenação do Comitê Científico SciELO/Educ@. Foi proponente e Coordenadora da Cátedra UNESCO de Profissionalidade Docente, que reúne cerca de 40 grupos de pesquisas em torno da problemática da formação do professor do período de 2006 a 2013. Exerce as funções de consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores. Ministra as disciplinas Avaliação Educacional, Representações Sociais e Educação. Coordenadora do GT de Representações Sociais da ANPEPP- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. É líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS) da PUCSP, certificado pelo CNPq que congrega alunos de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e professores nacionais e internacionais convidados. Coordenação do Centro Internacional Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas; Direitos Humanos/UNESA/RJ. Participante da Red de Investigadores Latinoamérica en Movimiento, que congrega pesquisadores em representações sociais, psicologia social em contexto, de toda América Latina. Membro da coordenação da Reaseau International Représentations sociales: la psychologie sociale en contexte Reaseau Representation Sociale. Pesquisadora Produtividade Científica. PQ/1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>. E-mail: [clarilza.prado@gmail.com](mailto:clarilza.prado@gmail.com).

Revista Eletrônica  
**Pesquiseduca**

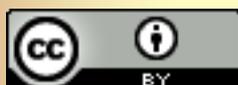
v. 16 n. 42 (2024)  
Dossiê/nov

ISSN: 2177-1626

Revista do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS



e aqueles que são realizados a partir de fundamentos de teorias psicossociais, principalmente na Teoria das Representações Sociais. Partindo de uma produção textual de alunos realizada durante a *Olimpíada de Língua Portuguesa* sobre “O lugar onde vivo”, o estudo possibilitou analisar o agir do sujeito a partir da perspectiva dialógica, e também revelou que, sob a ótica do interacionismo simbólico, as produções do agir do sujeito revelam processos de apropriação de instrumentos semióticos socialmente elaborados, enquanto em uma perspectiva psicossocial possibilitam adentrar no multiculturalismo e nas representações sociais. São abordagens distintas, mas que podem oferecer contribuições complementares para a compreensão da interação social como produto da prática social e da comunicação.

**Palavras-chave:** Representação social. Interacionismo Sociodiscursivo. Pensamento e linguagem.

**Abstract:** This text seeks to present possibilities for interrelationships between studies based on sociodiscursive interactionism and those based on psychosocial theories, especially the Theory of Social Representations. Based on a text produced by students during the *Portuguese Language Olympiad* on “The place where I live” in portuguese “O lugar onde vivo”, the study made it possible to analyse the subject’s actions from a dialogical perspective, and also revealed that from the perspective of symbolic interactionism, the productions of the subject’s actions reveal processes of appropriation of socially elaborated semiotic instruments, while from a psychosocial perspective it makes it possible to delve into multiculturalism and social representations. These are different approaches, but they can offer complementary contributions to understanding social interaction as a product of social practice and communication.

**Keywords:** Social Representation. Sociodiscursive Interactionism. Thought and language.

## Introdução

No presente texto nos propomos analisar a dualidade – pensamento e linguagem – dialogando com as possibilidades de aproximação e distanciamentos entre duas teorias distintas, e ambas tratam do processo de comunicação: de um lado, a Teoria Psicossocial das Representações Sociais; e de outro, os estudos Sociolinguísticos que se fundamentam no Interacionismo Sociodiscursivo.

Para tal discussão faz-se necessário explicitar significados de língua e linguagem, uma vez que estes termos são usados normalmente como sinônimos.

Assim, língua envolve o fato social (código) e a propriedade individual que capta a forma integrada à língua (fala). Na linguagem, por sua vez, faz-se a junção desses dois entendimentos (língua e fala). A língua, por sua vez, constitui-se como um sistema de regras e de significação, sendo a partir dela que se forma a linguagem. No contexto histórico e sociocultural as interações sociais envolvem o sujeito com sua língua e linguagem. O que queremos afirmar é que não há linguagem sem pensamento e pensamento sem linguagem.

A linguagem proporciona as interações/experiências humanas e dialógicas, além de materialização do pensamento. Assim, portanto, é por meio de linguagem que o homem comunica suas ideias, valores, cultura, crenças, sentimentos, etc., além de permiti-lo agir.

É sob esta dualidade – pensamento e linguagem –, que procuramos dialogar, procurando analisar as possibilidades entre o inter-relacionamento, aproximações e/ou

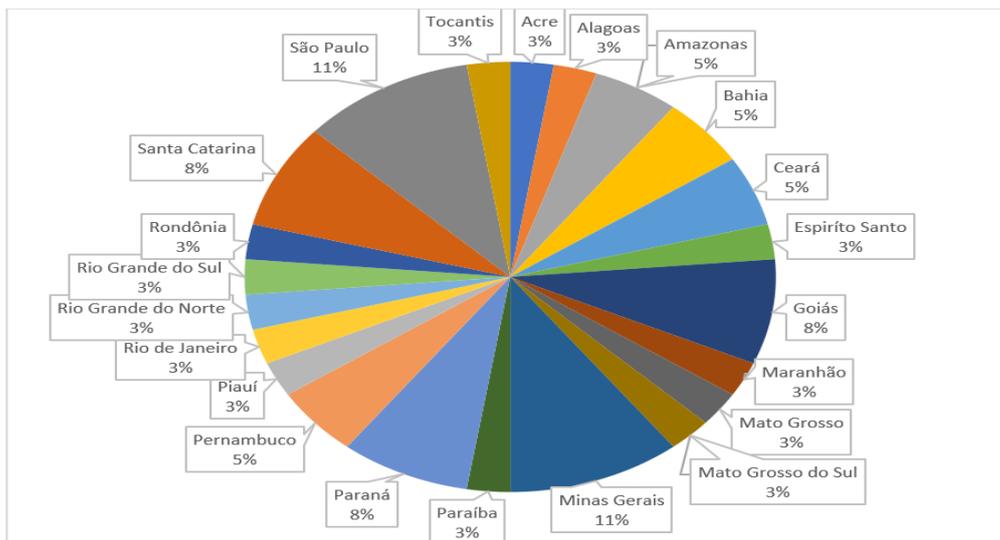
distanciamentos entre duas teorias distintas: a epistemologia da Teoria das Representações Sociais e os estudos que se fundamentam no interacionismo sociodiscursivo a fim de compreender o agir do sujeito e sua subjetividade.

Marková (2006) nos aproxima mais desta discussão da dualidade, quando afirma que a Psicologia Social não pode deixar de prestar atenção sobre a linguagem e a comunicação. Para a autora, a teoria do conhecimento social, a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais “pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmos de mudança, e que tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (Marková, 2006, p. 15).

A discussão proposta, no entanto, não é simples, à medida que envolve discussões epistemológicas da Psicologia Social e da Linguística. Propomos iniciar esta discussão a partir da pesquisa realizada por Baltieri (2018), que analisou a produção textual autoral de estudantes das Redes Públicas estaduais e municipais de vários estados da federação, produzidas no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa sobre “O lugar onde vivo”. Neste estudo, a autora realizou tanto uma análise psicossocial das produções de textos dos estudantes procurando identificar as representações sociais observadas, quanto a análise sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo a fim de desvelar o agir dos estudantes.

O estudo realizado contou com produções textuais de representantes de vários Estados brasileiros com porcentagem diversificada de participante como ilustra-se a seguir.

**Figura 1:** Participantes da pesquisa distribuídos por estados



Fonte: o autor.

Fonte: Baltieri (2018).

As porcentagens de participantes por estados brasileiros dimensionadas segundo as regiões brasileiras nos dão uma visão mais clara das representações presentes no

estudo: Centro Oeste (13,16%), Nordeste (28,95%), Norte (13,16%), Sudeste (26,32%) e Sul (18,42%). Observando-se maior representatividade no Sudeste e Nordeste.

Entre os pesquisados matriculados nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental Anos Finais de escolas de Redes Públicas Municipais e Estaduais, 67% eram do sexo feminino, contra 33% do sexo masculino e faixa etária entre 12 e 13 anos, considerados adolescentes de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Ao tomar textos autorais produzidos pelos alunos, após desenvolvimento do processo didático conduzido pelo professor de Língua Portuguesa no contexto da Olimpíada, em escolas brasileiras, a autora procurou desvelar pistas do agir do sujeito e de suas representações, envolvendo a possibilidade de usar duas abordagens teóricas: Teoria das Representações Sociais e Interacionismo Sociodiscursivo.

## A Pesquisa

Em um contexto escolar, a produção textual constitui-se como um gênero textual (Bronckart, 2006, 2007; Scheneuwly; Dolz, 2011; Schneuwly, 2011; Machado, 2004b; Machado; Lousada, 2010, 2013) ou como nos traz Bakhtin (1992), considerando as esferas de circulação de discursos e de utilização da língua como tipos de enunciados denominados gêneros do discurso que fazem parte de nossa vida cotidiana. Nesta perspectiva, analisar uma situação de linguagem humana, expressa pela atividade linguística (simbólica e material), permite encontrar a voz do sujeito (aluno/autor), suas relações interpessoais/marcas de convivência (relação eu/outro/mundo/nós/família/comunidade).

Tratando-se do desenvolvimento de uma produção autoral do gênero Memórias Literárias sob o tema “O lugar onde vivo”, foi possível conhecer experiências, memórias da comunidade, resgatar histórias e vivências de moradores do lugar onde o estudante vive e as relações que se estabelecem na convivência humana. Por outro lado, ao considerar a escrita como uma prática social, foi possível também indicar que foram mobilizadas por representações.

Marková (2006, p.212-215) sustenta que Moscovici elegeu a articulação entre o pensamento e a linguagem como representação social, baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação. Ademais, que os componentes da “tríade dialógica” (Alter-Ego-Objeto) são internamente relacionados por meio de gestos verbais e não verbais. Assim, as atividades que fazem sentido estão orientadas em relação ao passado e as interpretações retrospectivas, podendo antecipar “quais as direções que o conhecimento e a comunicação podem adotar” (Linell; Marková, 1993 apud Marková, 2006, p. 215). Ainda, segundo a autora (2006, p. 269-274), os “gêneros de comu-

nicação são fatos do ambiente social (convencionais e institucionais)”, pois, quando escolhemos um gênero para nos comunicarmos, adotamos também “estilos de pensamento”. Para tanto, “o poder comunicativo está em sua capacidade de expressar imagens”.

Para Moscovici (2003), a representação social é uma modalidade específica de conhecimento, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. Significa que o sujeito que produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade é construtor da realidade e também é construído pela realidade social.

Marková (2006, p. 128), analisando o processo de comunicação, introduz a questão da antinomia Alter-Ego como a hipótese da “dialogicidade”. E dialogicidade, como afirma a autora, é a “capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais”. E prossegue a autora dizendo que o Alter-Ego é “uma ontologia da comunicação e, por implicação, uma ontologia da mente humana, então é a dialogicidade que gera os tipos diversos de pensamento e de comunicação” (Marková, 2006, p.128). Assim, a compreensão das representações expressas e construídas na comunicação, que estabelece “as relações de Alter-Ego- Objeto”, que são éticas (avaliativas e críticas), permitem identificar as crenças e os valores dos sujeitos envolvidos no processo.

Neste contexto, Baltieri (2018) hipotetizou que os textos dos alunos construídos na cotidianidade poderiam estar orientados por representações sociais que eles têm sobre os objetos e as coisas. Isto orientou o desenvolvimento de seu estudo visando a analisar pistas do agir linguageiro do sujeito e compreender as representações sociais, a fim destas formas desvelarem a subjetividade e o agir do sujeito (aluno) expressos nas produções.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma perspectiva da psicologia da linguagem, que estuda “a ciência do humano”, que compõe trabalhos desenvolvidos sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Decorre de três princípios fundadores do Interacionismo Social do começo do século XX:

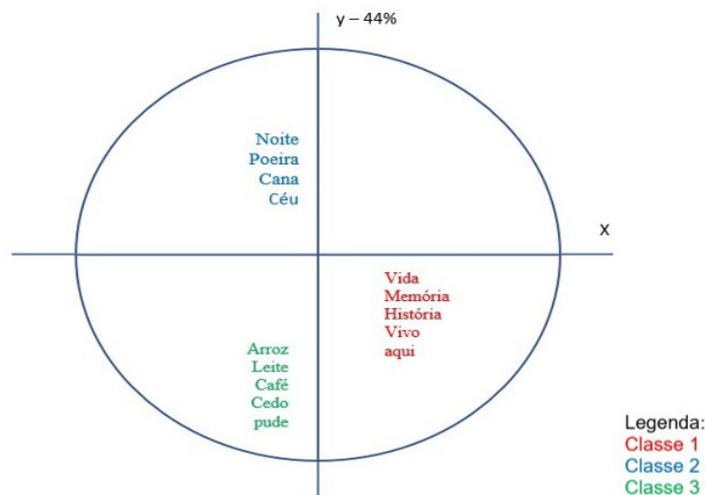
de um princípio de Mead, segundo o qual o desenvolvimento do social (a elaboração dos fatos sociais e os mecanismos de socialização) e o desenvolvimento psicológico das pessoas são duas facetas de um único e mesmo processo; e de dois princípios de Vygotsky: o princípio de que não se pode trabalhar seriamente em ciências humanas sem clarificar sua posição epistemológica e seu questionamento, o que implica levar em consideração a parte do “corpus” filosófico que se centra nas questões do espírito, do social e da ação; e, em segundo lugar, o princípio de que a atividade prática é um objeto central de qualquer ciência do humano e que, conseqüentemente, essa ciência deve buscar teorizar as práticas, ao mesmo tempo em que intervém

nessas práticas (em particular, no quadro da educação e da formação). (Machado, 2004a, p. 321)

Além desses princípios, Bronckart (2006) apoiou-se em autores de várias áreas de conhecimento para compor a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo: no campo filo-sociológico, Ricoeur (1986), Schutz (1998), Habermas (2012a, 2012b); no campo psicológico, Leontiev (1967), Piaget (1970), Wallon (1938); autores do campo linguístico, como Humboldt (1835, 1974), Coriseu (2001), Cuioli (1990, 2002, 2005), Volochinov (1929, 1977), entre outros, que influenciaram as proposições teóricas da abordagem. Portanto, para Bronckart (2007), a atividade languageira é um aspecto fundamental para toda prática social ou individual, pois trata, ao mesmo tempo, de aspectos sociais, languageiros, psicológicos e educacionais, articulados aos processos que operam no desenvolvimento (histórico) humano.

Ao tomar a pesquisa de Baltieri (2018), em uma primeira etapa, processaram-se, no software Alceste, os 38 textos dos participantes. O que permitiu identificar com a análise fatorial de correspondência, gerada pelo tratamento estatístico, representações gráficas e organização dos fatores por classes. Assim, sobre estes fatores organizados em classes, foi possível tecer análises de natureza mais qualitativa.

**Figura 2:** Representação da análise fatorial correlacional (eixos X e Y)



Fonte: Dados da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise do significado das palavras de cada classe e a compreensão destas palavras no contexto dos discursos permitiram construir os Núcleos de Sentido, indicando a direção e a organização dos significados das palavras reunidas em cada classe. Foram identificados três Núcleos de Sentido:

- Núcleo de Sentido 1 – *Subjetividade*;
- Núcleo de Sentido 2 – *Espaço/Tempo das memórias*;
- Núcleo de Sentido 3 – *Prática Social e Norma Social*.

Em uma segunda etapa, considerou-se a orientação de Bronckart (2007) sobre o processo de semitização, que veicula os conhecimentos sociais, organizados em três mundos formais representados em um sistema de coordenadas, que exercem um controle da atividade humana, sendo eles: mundo objetivo – refere-se ao meio físico; mundo social – refere-se às normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos; e o mundo subjetivo – refere-se às expectativas construídas baseadas nas qualidades requeridas de um agente humano (avaliação da participação dos agentes na atividade). Esses mundos estão divididos em dois conjuntos intrínsecos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao social e ao subjetivo, os quais compõem o contexto de produção ou as capacidades de linguagem de ação.

Ilustram-se, a seguir, estes conjuntos intrínsecos que articulam capacidades de linguagem e operações de linguagem (organização interna do texto).

**Quadro 1 – Capacidades de linguagem e operações de linguagem**

Mundos formais	Capacidades de linguagem	Operações de linguagem
Mundo físico	Capacidades de ação	Lugar de produção Momento de produção Emissor Receptor
Mundo social e subjetivo		Lugar social Posição social do emissor Posição social do receptor Objetivo

Fonte: Baltieri (2018).

Conforme Bronckart (2007), os mundos podem exercer influência sobre a produção textual e que:

[...] Esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori. Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais. Portanto, convém distinguir a situação de ação de linguagem externa, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de linguagem interna ou efetiva, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. Além disso, é necessário admitir que é essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico. (Bronckart, 2007, p. 91-92)

Destacando-se no mundo físico a concentração de “comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (Bronckart, 2007, p.93-94). Já o segundo refere-se às interações comunicativas, que implicam nos mundos social (normas, valores, regras etc.) e subjetivo, imprimindo a imagem de si ao agir.

Assim, em sua análise, Baltieri (2018) tomou o contexto físico da produção textual baseado em duas capacidades cognitivas: identidade da pessoa (distinção entre os outros) e coordenadas do espaço-tempo. Já o segundo conjunto relacionou os mundos social e subjetivo, que revelam a interação comunicativa (sociossubjetiva).

No quadro, a seguir, exemplifica-se a possibilidade apresentada por Bronckart (2007) e sistematizada por Baltieri (2018).

**Quadro 2:** Matriz de análise de textos

Categories – Capacidades de linguagem	Itens - Operações de linguagem encontradas no <i>corpus</i> referente ao gênero textual	Presença	Ausência	Observação	Descrição
Capacidades de ação Mundos <i>formais</i> : físico, social e subjetivo	Lugar de produção				
	Momento de produção				
	Emissor				
	Receptor				
	Lugar social				
	Posição social do emissor				
	Posição social do receptor				
	Objetivo da interação				
Capacidades Discursivas	Tipos de discurso				
	Tipos de sequências				
Capacidades linguístico- discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexão</li> <li>• Coesão nominal</li> <li>• Coesão verbal</li> </ul>				
	Vozes				
	Modalizações				

Fonte: Adaptado de Bronckart (2007).

Neste contexto, ao escrever uma produção textual, o autor mobiliza representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo) e em diversas direções. Assim, o pri-

meio conjunto resulta do contexto físico da produção textual baseado, de acordo com Bronckart (2007), em duas capacidades cognitivas: identidade da pessoa (distinção entre os outros) e coordenada do espaço-tempo. Já o segundo conjunto relaciona-se aos mundos social e subjetivo, que revelam a interação comunicativa (sociossubjetiva).

Dito de outra forma, ao escrever um texto, o aluno autor presume quem o lerá. O sujeito (aluno) faz escolhas ao escrever, que, segundo Baltieri (2018), são representações sociais, que permitem construir a consciência, possibilitando observar a condição do seu comportamento e o desenvolvimento de sua prática (social e cultural), bem como agir em determinada direção. Esta produção de linguagem se concretiza por meio da combinação de vários tipos de discursos que revelam uma interação comunicativa. Assim, quando ocorre uma situação de ação de linguagem (contexto de produção), o sujeito mobiliza os conhecimentos desses mundos para compor o conteúdo temático do texto e a arquitetura textual (infraestrutura, mecanismos de textualização: coerência temática, mecanismos enunciativos: coerência pragmática e léxico).

Assim, ao chegar à conceituação do contexto de produção, é preciso aprofundar outros conceitos: gênero textual, capacidades de linguagem e operações de linguagem (organização interna do texto).

Bronckart (2007, p. 47 e 57-58), baseando-se em Moscovici, afirma que as representações são construídas pelo “agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais” e sobre a situação do espaço-temporal de seu ato (que é um “comportamento material”), e que as representações seriam um “produto da semiotização do psiquismo”. O que levaria à conclusão de que os gêneros textuais representam, antecipadamente, as ações de linguagem.

Sob a mesma abordagem, Schneuwly (2011, p. 25) afirma que o gênero textual é uma “condição necessária da ação discursiva”, um megainstrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo; assim, conforme reinterpreta Rabardel (1993), como “ações instrumentadas” concebidas a partir da tripolaridade do instrumento e Alter, Sujeito e Objeto.

Nesta mesma direção, no contexto brasileiro, Machado (2007) nos traz a possibilidade de analisar Políticas Educacionais, considerando-se o uso da língua como uma possibilidade de refletir sobre a atividade educacional.

Para tanto, a autora (2007) a partir de Bronckart (2004), propõe uma distinção entre três níveis da atividade educacional, que permeiam discussões sobre questões educacionais, ciências específicas e ensino. Segundo ela, possibilitaria evidenciar um olhar mais abrangente para o ensino, que vai além do trabalho do professor com estudantes em sala de aula; uma vez que o Ministério da Educação envolve o coletivo constituído

por múltiplos atores e instituições. Destacando-se que nem sempre os docentes têm a oportunidade de interferir de forma autônoma nesta estrutura.

Já, a abordagem da Teoria das Representações Sociais indica que a interação entre o eu, o outro e o mundo, envolve discursos que englobam diferentes formas de pensar, expressas por meio de linguagem, promovendo segundo Moscovici (2003), um olhar psicossocial dos objetos, dos sujeitos e de sua subjetividade.

Do mesmo modo que o diálogo permite interações, reelaborações e tomadas de posição a partir de escolhas éticas (Marková, 2015), o olhar psicossocial da teoria moscoviciana concebe a construção simultânea do pensamento em “interação e mediação constante entre Ego (sujeito individual), Alter (sujeito social) e Objeto” (Sousa; Bôas, 2011, p. 28-29). Tal construção psicossocial do pensamento concebe e cria realidades sociais entre o indivíduo e o grupo.

Para tanto, Moscovici (1961), discutindo a articulação entre pensamento e linguagem, pontua que a representação social é baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação. Afirma, ainda, que os componentes da “triade dialógica” (Alter-Ego-Objeto) são “internamente relacionados” por meio de “gestos verbais e não verbais”; assim, “as atividades que fazem sentido estão orientadas em relação ao passado e em relação às interpretações retrospectivas, podendo antecipar quais as direções que o conhecimento e a comunicação podem adotar” (Marková, 2006, p. 188 e 212-215).

Pautando-se nesta abordagem, segundo Marková (2015, p.93-94), sustenta-se que gêneros de comportamento e de comunicação revelam o ambiente social convencional e institucional. Dando uma orientação dupla entre o “pensamento” e a “linguagem”, pois, segundo a autora, “o senso comum é socialmente partilhado, mas não reflexivo”, com a presença de normas preestabelecidas na sociedade (morais, legais, éticas aceitas socialmente), que são transmitidas de “geração em geração através da linguagem e da comunicação”. Entretanto, para haver um pensamento dialógico é preciso que este seja refletido por mecanismos psicológicos, no consenso grupal.

Para Moscovici (2003, p.46), o pensamento pode ser considerado como um ambiente, e que nós somos cercados por palavras, ideias e imagens que nos atingem e convenciam pessoas, objetos ou acontecimentos. Ainda para o autor, a linguagem, quando carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de linguagem de observação e linguagem da lógica. Reconhecendo que o estudo da linguagem é cada vez mais uma preocupação da psicologia social, visto que o sujeito produz sistemas simbólicos e sociais na construção da realidade, ao mesmo tempo que é construído pela realidade social.

A questão da compreensão do pensamento nos leva a autores como Hegel (1992), Heidegger (1964) e Wittergenstein (1975, 1994, 1999). Afirma Marková (2006, p.133), nesta direção, que o pensamento é “por definição comunicável e exprimível verbalmente; então, fazer distinções e pensar em antinomias também deve estar refletido no veículo do pensamento.

Aprofundando, Marková (2006) analisa sobre o processo de comunicação. Recordemos, novamente, a ela que, ao introduzir a questão da antinomia Alter-Ego como “hipóteses da dialogicidade”, destaca a “capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais”. Prossegue a autora sustentando que o Alter-Ego é “uma ontologia da comunicação e, por implicação, uma ontologia da mente humana, então é a dialogicidade que gera os tipos diversos de pensamento e de comunicação” (p. 128). Para tanto, o “Alter e o Ego são gerados pela comunicação simbólica e através dela” [...] entre as relações “entre o indivíduo e o social” (Marková, 2006, p.14).

Decorre desta perspectiva que a compreensão das representações que estão expressas e construídas na comunicação estabelecem relações entre Alter- Ego- Objeto de forma ética (avaliativa e crítica), permitindo identificar as crenças e os valores dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Nas palavras de Marková (2017, p. 114, 125 e 129), a Teoria das Representações Sociais “destaca os homens como seres éticos” que fazem “escolhas éticas” (capacidade de avaliar e julgar acontecimentos), que são indispensáveis para as interações da vida cotidiana, destacando que “as pessoas se comunicam, avaliam e julgam acontecimentos, suas próprias condutas e as dos outros”. Portanto, uma mente dialógica é a mente em interação com os outros (indivíduos, grupos, instituições, culturas e com o passado, presente e futuro).

Do mesmo modo, ao tratar-se do interacionismo sociodiscursivo, apresenta-se a constituição do gênero textual como um objeto simbólico e material que favorece o aperfeiçoamento do conhecimento. Compreendendo-se o gênero como um instrumento com o qual é possível exercer a ação de agir sobre a realidade. Assim, uma situação de linguagem seria um suporte para a atividade de linguagem que contribui para a consciência. O que permite apontar instâncias externas como agentes que intervêm, mas também as marcas verbais e foco narrativo que proporciona descobrir a identidade.

Essas duas linhas teóricas utilizadas no estudo, de um lado, o Interacionismo Sociodiscursivo, e, de outro, a Teoria das Representações Sociais, postulam uma abordagem transdisciplinar das ciências humanas/sociais, sendo possível obter uma visão da atividade em que o sujeito produz linguagem e das contingências do contexto que definiram esse tipo de produção. É por meio da comunicação que o sujeito constrói o conhecimento linguístico transmitido de geração em geração e que o expressa por

meio de linguagem verbal e não verbal. Acredita-se que tais textos dos alunos construídos na cotidianidade estariam orientados por representações sociais que esses alunos têm sobre os objetos e as coisas.

## Conclusão

O texto aqui apresentado representou uma tentativa inicial, a partir de um estudo realizado por Baltieri (2018), considerando duas abordagens teóricas que se mostraram complementares para desvelar o agir do sujeito e suas representações. Explorando-se o campo teórico da linguagem e da psicologia social para desvelar o agir, unidade de análise do humano, das práticas sociais e da constituição do conhecimento cotidiano, foi possível compreender a complementariedade e interdisciplinaridades destas duas perspectivas.

O agir humano identificou posicionamentos dos sujeitos e os valores arraigados, no contexto familiar, ao refletir sobre a sua subjetividade, permitindo identificar as crenças e os valores dos sujeitos envolvidos no processo. O modo de dizer do autor/enunciador revelou a sua subjetividade, mas também o Alter-Ego-Objeto. Ao optar por sequências narrativas para manter a atenção do destinatário, por meio da tensão e resolução dela, e pelas sequências descritivas, o autor/enunciador fez o destinatário ver em detalhes elementos do objeto do discurso.

O caráter dialógico da linguagem, dirigida a um outro, em tempo e espaço que antecipam as reações dos participantes, e remetem à memória do outro por meio da interação social, relacionou-se a uma responsabilidade enunciativa proveniente de avaliações lógicas, obrigações, direitos, deveres, subjetivas do sujeito e explicitação de elementos dos agir de pessoas e instituições.

Observou-se, ainda, que, na pesquisa de Baltieri (2018), os resultados possibilitaram compreender a presença de representações sociais de um Brasil rural, pouco povoado e com muitas paisagens naturais que não faziam parte das vivências dos adolescentes (alunos/ autores), desvelando representações sociais de outra época que não é a deles, traduzidas por meio de práticas, pensamentos e ações.

A análise dos processos de comunicação sob a abordagem da Teoria psicossocial das representações sociais fez emergir a experiência vivida do sujeito e a comunicação interpessoal, intergrupar e a comunicação social.

Neste sentido, foi possível observar a possibilidade de o discurso desvelar representações sociais, indo além dos contextos físico e sociosubjetivo, que compõem o espaço-tempo da narrativa. Neste contexto, pode-se afirmar a possibilidade de compreender o texto de autoria como uma prática social que imprime vivências que fazem

agir em uma determinada direção. Tais perspectivas permitem antever as possibilidades dos estudos de representações sociais, que se complementam com a interdisciplinaridade de estudos do interacionismo sociolinguístico que ampliariam a análise da comunicação.

## Referências

BAKHTIN, Mikail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTIERI, Angela Maria. **O agir e o representar por meio de linguagem**: gênero memórias literárias. 2018. 358f. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 08 abr. 2024.

BRONCKART, Jean Paul. La transposition didactique dans les interventions formatives. doc. em word disponibilizado pelo autor. In: FAUNDEZ, A.; E. MUGRABI (Eds.). **Ruptures et continuités en éducation**: aspects théoriques et pratiques. Ouagadougou: Presses universitaires, 2004, p.79-109. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37563>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL**, São Paulo, v. 4, n. 6, mar., 2006. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/b01f783d362c4965699e1e8c41986767.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Meneses com colaboração de Harl-Hetnz. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **L'être et le temps**. Tradução R. Boehm e A. de Waelhens. Paris, Gallimard, 1964.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Delta**, São Paulo, v.20, n.2, dez. 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wHhfVGkYdc8VbPQ74Fb5S8M/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v.2, n.1, p.23, jan-jun, 2004b. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas**, Minas Gerais, v.11, n.2, jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25205>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêia. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v.10, n.3, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêia. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.16, n. especial, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172013000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300005). Acesso em: 09 abr. 2024.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**. Tradução de Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Tradução Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Epistémologie des Sciences de l’homme**. Paris : Gallimand, 1970.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

RABARDEL, Pierre. **Les activités avec instrument**. Documento síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris: Université Paris 8, 1993.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l’action; essais d’ herméneutique III**. Paris: Seuil, 1986.

SOUSA, Clarilza P.; BÔAS, Lúcia V. Los estudios de representaciones sociales y los

desafios para la investigación em educación. In: SOUSA, Clarilza P.; SEIDMAN,

Susana. **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Remarques philosophiques**. Paris: Gallimard, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, notas e ensaio introdutório de Luiz Henrique L. Santos. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

# Sistema de Espiral Representacional - ferramenta metodológica de análise: articulando a tríade Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e a Técnica de Associação Livre de Palavras

*Representational Spiral System – methodological analysis tool:  
articulating the triad Theory of Social Representations, Central  
Nucleus Theory and the Free Word Association Technique*

**Elda Silva do Nascimento Melo<sup>1</sup>**

**Resumo:** Neste trabalho apresentamos o processo de concepção e desenvolvimento do Sistema de Espiral Representacional (SER), como ferramenta de apresentação de dados, obtidos nos estudos que envolvem a tríade Teoria das Representações Sociais (TRS), Teoria do Núcleo Central (TNC) e Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). O SER foi desenvolvido a partir das teses e dissertações orientadas por Elda Melo, assim como de trabalhos publicados no âmbito do grupo de pesquisa Representações Sociais e Formação Docente (ReSFoRD) que utilizaram a tríade. Nessa perspectiva, explicitamos sua evolução, pautado nas premissas do *software* EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations), combinando frequência e ordem, das palavras evocadas pelos pesquisados na TALP, compondo quatro círculos, conforme a TNC. Ademais, estão implícitas premissas básicas da Teoria das Representações Sociais. Portanto, o SER surge como uma contribuição metodológica aos estudos da Teoria, no-

1. Pós-doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha (com apoio da CAPES). Doutorado em Educação; Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia (UFRN). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Participa de grupos de pesquisa na área de Educação; coordena projetos de pesquisa, envolvendo temas: como Formação Docente, Teoria das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Pesquisadora associada do CIERS-ed/FCC. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso Ciências Sociais, atuando também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. De 2017 a 2022, desempenhou as funções de Diretora de Desenvolvimento Pedagógico - DDPEd e Pró-reitora Adjunta de Graduação da UFRN. Desde 2017 faz parte da Comissão Própria de Avaliação - CPA e da Comissão de Graduação da UFRN. Atualmente, ocupa o cargo de Pró-reitora de Graduação da UFRN. Suas áreas específicas de interesse como pesquisadora incluem Formação Docente, Ensino Superior e Representações Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479>. E-mail: [elda.nascimento@ufrn.br](mailto:elda.nascimento@ufrn.br).

Revista Eletrônica  
**Pesquiseduca**

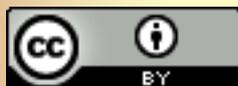
v. 16 n. 42 (2024)  
Dossiê/nov

ISSN: 2177-1626

**Revista do Programa  
de Pós-Graduação  
em Educação**



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**



tadamente, no que se refere à investigação dos aspectos estruturais das representações e seu conteúdo simbólico, cognitivo e afetivo.

**Palavras-Chave:** Teoria das Representações Sociais. Sistema de Espiral Representacional. Teoria do Núcleo Central. EVOG. TALP.

**Abstract:** In this work we present the process of conception and development of the Representational Spiral System (SER), as a tool for presenting data, obtained in studies involving the triad Theory of Social Representations (TRS), Theory of the Central Nucleus (TNC) and Technique of Free Association of Words (TALP). SER was developed based on theses and dissertations supervised by Melo (2015-2024), as well as works published within the scope of the Social Representations and Teacher Training (ReSFoRD) research group that used the triad. From this perspective, we explain its evolution, based on the premises of the EVOG software (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations), combining frequency and order, of the words evoked by those researched in TALP, composing four circles, according to TNC. Furthermore, basic premises of the Theory of Social Representations are implicit. Therefore, SER emerges as a methodological contribution to Theory studies, notably with regard to the investigation of the structural aspects of representations and their symbolic, cognitive and affective content.

**Keywords:** Theory of Social Representations. Representational Spiral System. Central Nucleus Theory. EVOG. TALP.

## Introdução

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui-se em um importante arcabouço teórico-metodológico utilizado como lente para compreender e analisar os objetos e fenômenos sociais integrantes da vida cotidiana das pessoas. A TRS que tem sua sistematização a partir dos postulados de Serge Moscovici, na década de 1960, tem sido difundida e utilizada em inúmeros trabalhos em todo o mundo. Esse movimento tem possibilitado o desenvolvimento da teoria, agregando abordagens, problematizações e propiciando sua própria expansão, tanto do ponto de vista geográfico como em relação a densidade da teoria, que, por seu caráter multifacetado, flexível e aberto, permite que outros pesquisadores contribuam para enriquecer as possibilidades conceituais e metodológicas de observar os fenômenos e objetos sociais a partir da TRS. Nessa perspectiva, constitui-se um caleidoscópio, por meio do qual é possível observar tais fenômenos por ângulos, lentes, prismas, abordagens e dimensões, as mais variadas.

Já, a Teoria do Núcleo Central (TNC) foi desenvolvida por Jean Claude Abric, com intuito de auxiliar na análise das representações sociais, por meio de investigações empíricas. Geralmente, a TNC é aplicada de forma combinada à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Esta consiste em uma técnica projetiva em que as pessoas investigadas devem evocar palavras associadas a um termo indutor, escolhido pelo pesquisador e que permite acessar o conteúdo representacional do grupo social investigado.

A tríade TRS, TNC e TALP remonta ao pensamento defendido por Moscovici (1978), ao conferir importância genética na explicação das representações sociais, remetendo à constituição de um núcleo figurativo, ou seja, uma reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados, os quais, descontextualizados em relação à es-

estrutura original do objeto representado e a suas condições conjunturais, gozariam de considerável autonomia na moldagem do conhecimento sobre esse objeto (Sá, 1996).

Historicamente, nos estudos que envolviam a TALP, as palavras evocadas pelos pesquisados eram submetidas a um software intitulado de EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations), desenvolvido por Pierre Vergès. Este software combinava as variáveis frequência e ordem, apresentando as palavras evocadas em uma lista seccionada, compondo quatro estratos. Cada estrato representa um nível de associação ao termo indutor apresentado pelo pesquisador.

A partir dessa sistemática, mas, compreendendo que poderíamos contribuir para uma leitura e análise mais didática dos dados obtidos nas empirias realizadas utilizando a TRS em articulação com a TNC, e, ainda, considerando o formato apresentado por Vergès (2005), desenvolvemos o Sistema de Espiral Representacional (SER).

Portanto, esse trabalho tem como objetivo apresentar o processo de concepção e desenvolvimento do Sistema de Espiral das Representações Sociais, como ferramenta teórico-metodológica para análise dos dados obtidos nos estudos que envolvem a TRS, a TNC e a TALP. Nessa perspectiva, discorreremos acerca das teorias e das ferramentas que compõem a análise teórico-metodológica explicitada, elegendo o SER como uma contribuição metodológica aos estudos da Teoria, notadamente, no que se refere à investigação dos aspectos estruturais das representações e seu conteúdo simbólico, cognitivo e afetivo.

## A Teoria das Representações Sociais - um construto processual

A TRS possui pouco mais de sessenta anos e ocupa-se de estudar o conhecimento elaborado no âmbito do senso comum. Seu idealizador, Serge Moscovici, explicitou que a teoria possuía um caráter flexível e passível de contribuições. Nessa direção, a principal disseminadora da teoria é Denise Jodelet. Porém, muitos outros pesquisadores têm se dedicado a publicar estudos e agregar à teoria conceitos e construtos teóricos que auxiliam na compreensão e análise da constituição do senso comum, ou seja, das representações sociais dos mais variados grupos acerca dos mais diversos objetos e fenômenos sociais. Moscovici (1978, p. 44) acreditava que as representações sociais são “umas das vias de apreensão do mundo concreto”, pois estão presentes a todo momento na sociedade, tanto no campo simbólico quando nas práticas cotidianas.

Moscovici (1961/2003) define as representações sociais como um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas por meio das quais os indivíduos se integram ao grupo ou em relações diárias de trocas; um sistema de valores, noções e práticas que fornecem aos indivíduos meios para se orientarem no contexto social

e material, para dominá-lo. Com isso, o foco da RS consiste em compreender como o meio social interfere na elaboração das representações sociais pelos indivíduos e como estas representações sociais interferem na elaboração das representações nos grupos que pertencem.

A respeito do funcionamento das representações sociais, pode-se dizer que estas se baseiam nos saberes socialmente construídos e compartilhados, uma versão da realidade conforme a satisfação e justificativa das necessidades, interesses e valores do grupo que a produziu (Jodelet, 2001). Sendo assim, as representações sociais são compreendidas como as opiniões individuais construídas, reelaboradas e redimensionadas a um determinado objeto social, influenciado pela história de vida de cada um (Moscovici, 1978). Como sofrem influência do contexto de produção, as representações sociais se diferenciam de um grupo para outro, dependendo do modo como ocorre o processo de difusão entre os diferentes segmentos culturais que compõem as sociedades (Moscovici, 2003).

Dessa forma, como afirma Jodelet (2001, p. 41), as Representações Sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1961, 1978), no âmbito da Psicologia Social, abre espaço para a compreensão de como o saber social interfere na cognição individual e vice e versa. As representações sociais são imagens, símbolos, ideias, conceitos da vida diária que expressam um conhecimento social, do senso comum. A partir da interação social, o saber da vida cotidiana é compartilhado com outros membros do grupo, gerando crenças, valores, normas que regem e interferem na vida em sociedade (Jodelet, 2001).

A partir da grande teoria, como foi chamada a TRS por Moscovici (1978), alguns estudiosos foram agregando novos elementos que permitiram adensar a teoria e expandi-la. Nessa perspectiva, surgiram diversas abordagens como forma de leitura da realidade.

Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) descrevem as principais abordagens adotadas nos estudos das representações sociais. De acordo com os autores, a abordagem sociogenética percebe o fenômeno considerando as condições e os processos implicados na origem das representações, buscando entender suas forças geradoras. Nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas profundamente, tendo em vista três

ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência; e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da RS: a informação, o campo e a atitude. A abordagem sociogenética ou processual tem como principal propagadora Denise Jodelet, discípula de Moscovici. Essa abordagem preserva muitas das premissas originais da teoria, evidenciando o processo de construção das representações sociais.

Já, a abordagem estrutural tem suas referências principais em Abric (1976) e Flament (2001) e se interessa pelo conteúdo das representações, a sua organização e dinâmica. Esses autores desenvolveram a Teoria do Núcleo Central, considerada complementar a TRS. Para esta abordagem:

[...] a representação social é composta por um núcleo rígido - matriz e abstrata - e um sistema periférico - parte concreta e operacional. Ambos estão numa dinâmica em que significados, crenças e significações são estabilizados ou destituídos sendo fruto de determinismos históricos, simbólicos e sociais particulares àqueles que participam de um grupo social. (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2016, p. 3)

Os autores continuam explanando que a abordagem sociodinâmica tem sua vinculação ao estudo das relações sociais - que devem ser entendidas como tomadas de posição, inserção social e dinâmica - e as representações sociais, tendo como autor principal Willem Doise, o qual pinça da TRS o princípio da homologia estrutural, em que se compreende que as questões relacionadas ao poder e à dominação social influenciam diretamente no senso comum. Esta abordagem possui um maior foco no estudo das ancoragens. Gravita em torno das relações das representações sociais com as interações sociais e a dimensão estrutural de Jean-Claude Abric, que descreve a estruturação interna das representações sociais (Sá, 2002).

A abordagem dialógica se inspira nos trabalhos de Ivana Marková e se pautam nos estudos da linguagem e da comunicação e suas relações com as representações sociais.

Ainda, conforme Ribeiro e Antunes-Rocha (2016), Denise Jodelet desenvolveu a abordagem etnográfica, que deve ser aplicada em populações homogêneas. Enquanto a abordagem sociológica deve ser aplicada, quando se quer estudar o impacto das variáveis sociodemográficas ou socioeconômicas sobre os conteúdos de uma RS.

Outra abordagem metodológica descrita pelos autores é a intercultural, que busca mostrar como as normas e as tradições são suscetíveis de impactar a representação de um dado objeto.

E, por fim, a abordagem experimental é “utilizada quando se quer estudar o impacto de uma ou mais variáveis sobre o funcionamento, a dinâmica ou a expressão de uma dada representação” (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2016, p. 3).

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das principais abordagens consideradas pelos estudiosos na atualidade.

**Quadro 1:** Síntese das abordagens da TRS (Silva, 2021, p. 96)

Jodelet (2011)	De Rosa (2011)	Líderes de Escola	Características
Estruturalista	Estrutural	Flament, Abric, Vergès, Guimelli, Rouquette, Moliner, Rateu, Tafani.	Função geradora, organizadora e estabilizadora do “núcleo central”. Relação entre representações sociais e práticas sociais.
Societal	Socioeconômica	Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, Staerklé, Spini.	Gênese sociocognitiva das representações sociais para estudar processos psicossociais. Princípios organizadores de tomadas de posição.
Escola anglosaxã ou London School of Economics	Narrativa dialógica	Farr, Duveen, Markova, Jovchelovitch, Bauer, Gaskell, Wagner, Lazlo, Joffe, Hayes, outros.	Análise do discurso, dialogicidade, narratividade.
Escola de Paris		Recém doutores do Laboratório de Psicologia Social da <i>École des Hautes Études em Sciences Sociais</i>	Perspectiva mais simbólica e antropológica, uso de métodos qualitativos.
Autores diversos	Modelizante	De Rosa, Bocci, d`Ambrósio. Bauer e Gaskell, Wagner.	Multiteórica e multimétodo

Fonte: Elaborado a partir de Jodelet (2011) e De Rosa (2011).

As abordagens explicitadas não esgotam os estudos em suas mais diversas nuances e as possibilidades de interfaces entre estas. Pois, de acordo com Sá (1998, p. 65), estas abordagens assumem um caráter complementar, uma vez que a TRS “desdobra-se em outras correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

Nessa perspectiva, o grupo de pesquisa Representações Sociais e Formação Docente – Resford, desde seu início, sob a coordenação da professora Elda Silva do Nascimento Melo, adotou a abordagem Estrutural, como a principal em seus estudos, não prescindindo das contribuições de outros autores e abordagens da Teoria das Representações Sociais.

A seguir, explicitamos a articulação da Teoria do Núcleo Central com a elaboração do Sistema de Espiral Representacional – SER, sistematizada pelo grupo Resford ao longo dos últimos anos.

## A Teoria do Núcleo Central - TNC, a Técnica de Associação Livre de Palavras e o Sistema de Espiral Representacional - SER

Ao elaborar a Teoria das Representações Sociais, o próprio Moscovici admitia que se tratava de uma teoria aberta, com possibilidades de complementação e maturação em diversos pontos, que poderiam ser mais explorados por outros estudiosos. Nesse contexto, uma das vertentes que mais se sobressaiu foi a Teoria do Núcleo Central, com inspiração na Psicologia Social Norte-Americana proposta, por Abric (1998). A intenção era contribuir para o conhecimento do conteúdo das representações, de sua organização e dinâmica.

Segundo Abric (1998, p. 77), “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”, o que aparentemente denotaria contradições. Porém, tais características são inerentes ao tecido social que em sua constituição envolve disputas, conflitos e ajustes, que vão conformando os elementos das representações. É esse caráter dinâmico que permite que as representações não sejam determinadas, estagnadas e perenes.

A Teoria do Núcleo Central ganha solidez ao demonstrar perspicácia para compreender e perceber tais movimentos. Dessa forma, traz a noção de sistemas central e periférico, cujos elementos das representações se distribuem e descortinam quais desses elementos são mais caros e homogêneos ao grupo e quais são mais voláteis e arraigados no pensamento social do grupo.

Em que pese, inicialmente, Abric (1976, 1988, 2001) e Flament (2001) terem dado maior relevância aos elementos do núcleo central, esse equívoco conceitual foi corrigido e os autores passaram a compreender os sistemas centrais e periféricos como igualmente fundamentais para organização das representações sociais. Portanto, de acordo com a TNC, tanto os elementos do núcleo central com suas características mais rígidas, como os elementos periféricos, com sua fluidez, possuem um papel funcional na organização interna do conteúdo representacional em relação ao objeto ou fenômeno representado.

Nessa perspectiva, Sá (1996) sumariza os elementos das representações sociais a partir de Abric (1998), afirmando que há um sistema central, constituído pelo núcleo central da representação, ao qual são atribuídas as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sociohistóricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando a continuidade e a permanência da representação;

4. é pouco sensível ao contexto social e material imediato, no qual a representação se manifesta. Suas funções são: gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Sá (1996) continua discorrendo acerca da organização da representação, sob a ótica da Teoria do Núcleo Central, asseverando que além dos elementos do núcleo central há um sistema periférico, constituído pelos demais elementos da representação, que, provendo a “interface entre a realidade concreta e o sistema central” (Abric, 1998, p. 79), atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais deste último. Daí, resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada das representações sociais.

Nessa direção, Sá (1996), citando Abric (1998), afirma que o sistema periférico apresenta as seguintes características:

1. permite a integração das experiências e histórias individuais;
2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições;
3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato.

Considerando tais premissas, Sá (1996) adverte que: “Portanto, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central” (Sá, 1996, p. 3).

A articulação da Teoria do Núcleo Central com a Teoria das Representações Sociais levou à busca por algumas metodologias que contemplassem essa aproximação. Desse modo, foram adotados métodos e técnicas para capturar essas representações na interface dessas duas teorias.

Uma das metodologias amplamente adotadas no Brasil e, em especial pelo grupo Resford, é a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP. Embora seja aliada a diversas outras técnicas e métodos de obtenção de dados empíricos para indicação da existência de um fenômeno representacional, a TALP é um instrumento que propicia uma primeira aproximação do campo semântico dos pesquisados, funcionando como uma porta de entrada no universo simbólico em relação ao objeto ou fenômeno representado. Portanto, consiste em um instrumento que indaga ao pesquisado acerca de palavras relacionadas a um determinado termo indutor e justificativa acerca das palavras associadas a este termo.

Desse modo, os pesquisados realizam as seguintes ações (Melo, 2005):

- Ao observar o termo indutor, citam três ou mais palavras que lhe vêm à mente;

- Em seguida, enumera as palavras citadas por ordem crescente de importância;
- Justifica por que escolheu tais palavras, sua importância e por que a ordem atribuída. Nesse momento, o pesquisado tem a oportunidade de realizar uma reflexão acerca de seu próprio pensamento, podendo reelaborar, enriquecer e moldar suas concepções.

Abric (1998) advoga que a técnica permite evidenciar os universos semânticos das palavras que se agrupam. A associação livre de palavras é um dos métodos mais utilizados na abordagem estrutural das representações sociais, particularmente no Brasil. A abordagem estrutural, neste campo de estudo, permite que se apreenda a organização e hierarquização dos elementos simbólicos das representações.

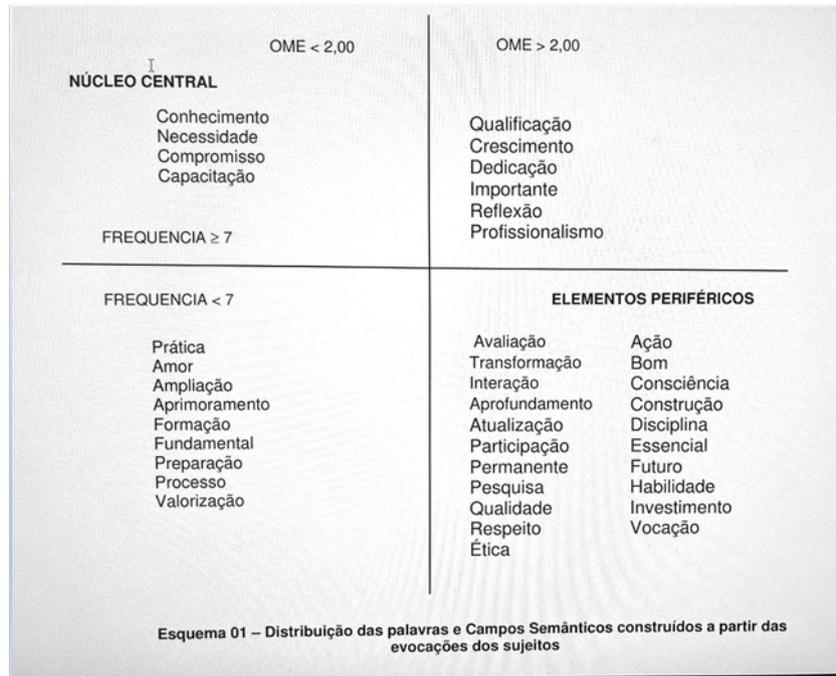
Nessa direção, Pierre Vergès (2005) e colaboradores desenvolveram um software denominado EVOG (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations). Este realiza uma combinação entre a frequência das palavras citadas pelos pesquisados e a ordem média obtida por estas palavras, mediante hierarquização realizada pelo pesquisado, quando está respondendo a TALP.

Essa forma de apresentação em quadrantes pressupõe a seguinte organização das palavras:

- O quadrante superior esquerdo abriga os elementos do núcleo central da representação social;
- -O quadrante superior direito indicaria, por sua vez, as outras evocações imediatamente mais próximas ao núcleo central, podendo ser chamadas de elementos intermediários 1 ou primeira periferia;
- O quadrante inferior esquerdo é onde se localizam os elementos intermediários 2, também conhecido como zona de contraste, pois “comporta elementos que caracterizam variações da representação em função de subgrupos, sem, no entanto, modificar os elementos centrais e a própria representação, ou seja, denotam mudanças ou transição de uma representação social” (Oliveira, Marques; Tosoli, 2005, p. 4).
- O quadrante inferior direito constitui-se dos elementos que mais se distanciam do núcleo central: são os elementos periféricos ou segunda periferia. Estes são mais suscetíveis a mudanças e podem funcionar como uma defesa do núcleo central, pois as representações começam a ser modificadas a partir desses elementos, onde se podem abrigar possíveis contradições (Melo, 2005).

Portanto, o EVOG apresenta uma lista de palavras, separando-as em quatro estratos, cuja apresentação historicamente é realizada por meio de quadrantes, conforme Figura a seguir.

**Figura 1:** Ilustração da apresentação em quadrantes das palavras evocadas na pesquisa de Melo (2005)



Fonte: Melo (2005).

Segundo Abric (2003), o quadrante inferior direito:

[...] revela a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferente, isto é, cujo núcleo central seria constituído pelo elemento (ou os elementos) presente nesta casa, além do núcleo central apreendido na primeira casa. Porém, pode-se encontrar aqui, evidentemente, um complemento da primeira periferia. (Abric, 2001, p. 10).

Nesse contexto, buscamos desenvolver um sistema pautado nos estudos de Sá (1996); no modelo fornecido por Vergès (2005), por meio do EVOC; e do nosso entendimento acerca da dinamicidade e possibilidade de trânsito entre os estratos das representações sociais, postulado por Jodelet (2005), ao afirmar que as representações sociais são fenômenos “apreendidos nos indivíduos que os criam a partir de sua vivência, na interlocução, ou os endossam quando de sua circulação no espaço social como visões compartilhadas, subentendidos ou prêts à penser [preconcebidos] (Jodelet, 2017, p. 27).

Desse modo, ao longo dos últimos dez anos, Melo (2023) vem desenvolvendo o Sistema de Espiral Representacional – SER, a partir de suas publicações, no âmbito de seus estudos de pós-doutoramento na Universidade de Valencia, na Espanha; e de orientações de dissertações e teses.

O sistema adota as mesmas premissas do EVOC, mantendo a nucleação dos elementos centrais de uma determinada representação e sua periferia, e considerando dois elementos: o índice relativo dos termos evocados e a Ordem Média de Evocações (OME).

O índice relativo (IR) de uma evocação é determinado pela soma da quantidade de vezes que uma palavra aparece em primeiro lugar ( $F1^{\circ}$ ), multiplicada por 9, que é o peso atribuído a esta ordem;  $F2^{\circ}$  é a quantidade de vezes que essa mesma palavra aparece em segundo lugar, multiplicado por 3; e  $F3^{\circ}$  é a quantidade de vezes que a palavra aparece em terceiro lugar, multiplicada por 1.

Desse modo, temos a seguinte fórmula:  $(F1^{\circ} \times 9) + (F2^{\circ} \times 3) + (F3^{\circ} \times 1) = IR$ , em que F representa a quantidade de vezes que a palavra aparece, ou seja, a frequência da palavra; e o número associado ao F significa a ordem atribuída pelo pesquisado à Evocação. Em estudos recentes, com um número menor de pesquisados a proporção adotada foi:  $(F1^{\circ} \times 3) + (F2^{\circ} \times 2) + (F3^{\circ} \times 1) = IR$ . Ou seja, o importante é manter a lógica dos pesos e da proporcionalidade, a partir da hierarquização das palavras realizada pelos próprios pesquisados.

Segue figura com um exemplo de distribuição das palavras evocadas na pesquisa de Bezerra (2020), orientada por Melo, em que é possível verificar o índice relativo das palavras a partir da aplicação da Fórmula  $(F1^{\circ} \times 9) + (F2^{\circ} \times 3) + (F3^{\circ} \times 1) = IR$ .

**Figura 2:** Ilustração da distribuição das palavras evocados na TALP (Bezerra, 2020)

TERMOS	1a POS	2a POS	3a POS	Ind Relativo
Ajuste	1	0	0	9
Aprendizagem	2	2	1	25
Arte	0	1	0	3
Atualidade	0	0	1	1
Autonomia	0	0	1	1
Complexa	0	0	1	1
Conhecimento	0	1	0	3
Criatividade	3	1	1	31
Desafio	3	1	0	30
Descobertas	0	1	0	3
Desenvolvimento	0	1	0	3
Dinâmica	0	1	0	3
Diversão	2	0	0	18
Educar	1	0	0	9
Excepcional	0	0	1	1
Futuro	0	2	1	7
Inclusiva	1	0	0	9
Iniciativa	1	0	0	9
Inovação	1	2	5	20
Instigante	0	1	2	5
Interdisciplinar	0	1	0	3
Interessante	1	1	0	12
Lógica	0	2	2	8
Metodologia	1	0	0	9
Motivadora	2	1	1	22
Necessário	0	0	1	1
Novo	0	1	0	3
Oportunidade	2	0	0	18
Participação	0	1	2	5
Praticar	0	0	1	1
Programação	0	0	1	1
Recurso	0	1	0	3
Tecnologia	2	1	1	22
Trabalho	0	1	1	4
Útil	1	0	0	9

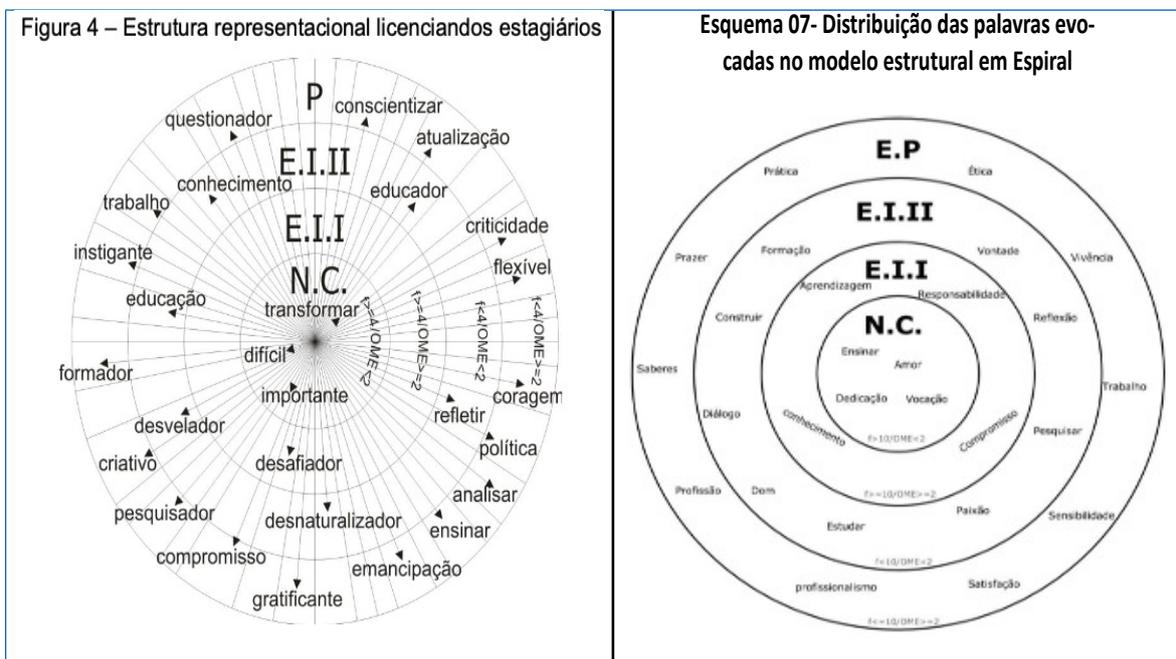
Fonte: Bezerra (2020).

Assim, a base de cálculo do SER considera a diferença de peso estabelecida na hierarquização das evocações pelos pesquisados às palavras, sendo o valor determinado de acordo com a posição relativa. Desse modo, é realizado o cálculo da soma dos produtos que, em seguida, são divididos pela soma das evocações de cada uma das palavras, obtendo-se a OME de cada uma delas.

Se o valor da OME for baixo significa que a palavra foi mais citada nas primeiras posições na ordem de hierarquização que o participante da pesquisa determinou. Em contrapartida, se o valor da OME for mais alto, a palavra foi mais citada nas últimas posições.

A seguir, apresentamos duas ilustrações das primeiras espirais produzidas no âmbito dos trabalhos de orientação de dissertação por Melo (2005).

**Figura 3:** Espirais representacionais produzidas nos estudos de Oliveira (2016) e Morais (2017).



**Fonte:** Oliveira (2015) e Morais (2017), respectivamente.

Seguindo o modelo dos 4 quadrantes, são determinados quatro círculos concêntricos e circunscritos. O círculo mais interno representa o Núcleo Central da representação, seguido dos elementos intermediários I, II e, na circunferência mais externa, os elementos periféricos.

Logo, as palavras destacadas no Núcleo Central possuem uma maior frequência e menor OME, por serem citadas mais vezes e ocuparem o primeiro lugar na hierarquização. Em seguida, a partir da fórmula, as expressões que estão mais próximas ao NC são os elementos intermediários I, seguidos pelos elementos intermediários II, estes um pouco mais distantes do NC e com maior OME.

No círculo mais exterior estão os elementos periféricos, que, embora sejam menos compartilhados, podem oferecer pistas sobre a estrutura da representação, revelando

resquícios de uma representação anterior, ou novos elementos que começam a adentrar o universo simbólico e semântico do grupo.

Essa forma de apresentação foi pensada por Melo, nos trabalhos orientados entre 2015 e 2024, para demonstrar de forma mais didática as premissas da abordagem estrutural das representações sociais. No entanto, considerando a Teoria das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central e as premissas do EVOG, a autora se sentiu impelida a aprimorar o Sistema, no sentido de deixar, ainda mais evidente, as possibilidades de trânsito entre os círculos da Espiral Representacional.

Desse modo, foram abertas fendas nas esferas para simbolizar essa flexibilidade da teoria em relação à posição dos elementos representacionais no pensamento do grupo, pois as fendas representam a possibilidade de movimento das palavras, a depender da partilha de informações, ideias, crenças e opiniões do grupo (Jodelet, 2001). Portanto, as fendas passaram a representar essa possibilidade de dinamicidade dos elementos.

Assim, à medida que ganham mais importância para o grupo, ocorreria o movimento de adentrar para um círculo mais interno; ou para os elementos que estivessem perdendo força no conteúdo representacional. Haveria, dessa forma, a possibilidade de migrar para um círculo mais externo, podendo, inclusive, desaparecer dos elementos periféricos.

O SER prevê que, se um elemento possui um índice relativo maior em relação aos demais do seu grupo, este elemento é projetado na espiral com uma cor diferenciada (vermelha), que indica sua relevância e possibilidade de migração para o círculo mais interno. Analogamente, se o índice relativo do elemento for menor em relação aos demais de seu grupo, este elemento é projetado na espiral com outra cor diferenciada (azul), que indica a possibilidade de migração para o círculo mais externo, estaria se direcionando para sair da espiral.

Melo (2023) apresenta a espiral com algumas fendas, que pressupõe que os elementos representacionais podem transitar entre os círculos, a depender da partilha de informações entre os grupos sociais. O que caracteriza o posicionamento das palavras nos círculos são as cores dos elementos, sendo que as palavras na cor preta representam a consolidação dos elementos no círculo em que se apresentam. Os elementos, que estão na cor azul, tendem a ir para um nível mais externo, ou seja, se movimentando de dentro para fora. Já as palavras, em vermelho, estão tendendo a adentrar as esferas mais internas, ou seja, se movimentando de fora para dentro e assim se aproximando do Núcleo Central.

Para se obter a espiral representacional basta acessar o link que abriga o sistema (link [talp-app.herokuapp.com](http://talp-app.herokuapp.com)), que será apresentada uma tela para preenchimento dos dados, conforme Figura, a seguir:

**Figura 4:** Imagem do Gerador de Gráficos das Espirais Representacionais

## Gerador de gráfico de espiral - TALP

Identificador

Informe o seu nome e sobrenome

Peso de A

Informe o peso da coluna A

Peso de B

Informe o peso da coluna B

Peso de C

Informe o peso da coluna C

Escolher arquivo Nenhum arquivo escolhido

**Gerar espiral**

Fonte: autora.

O pesquisador deve preencher as informações solicitadas, fazendo a opção pelos pesos de cada coluna, ou seja, 3 para as palavras que forem hierarquizadas em primeiro lugar; 2 para as palavras ordenadas em segundo lugar; e 1 para as palavras, cuja colocação seja a de terceiro lugar.

O arquivo a ser escolhido, a exemplo do EVOC deve ser organizado previamente em planilha Excel, no formato CSV (separado por vírgulas), sendo que as colunas representam as palavras e as linhas representam os pesquisados.

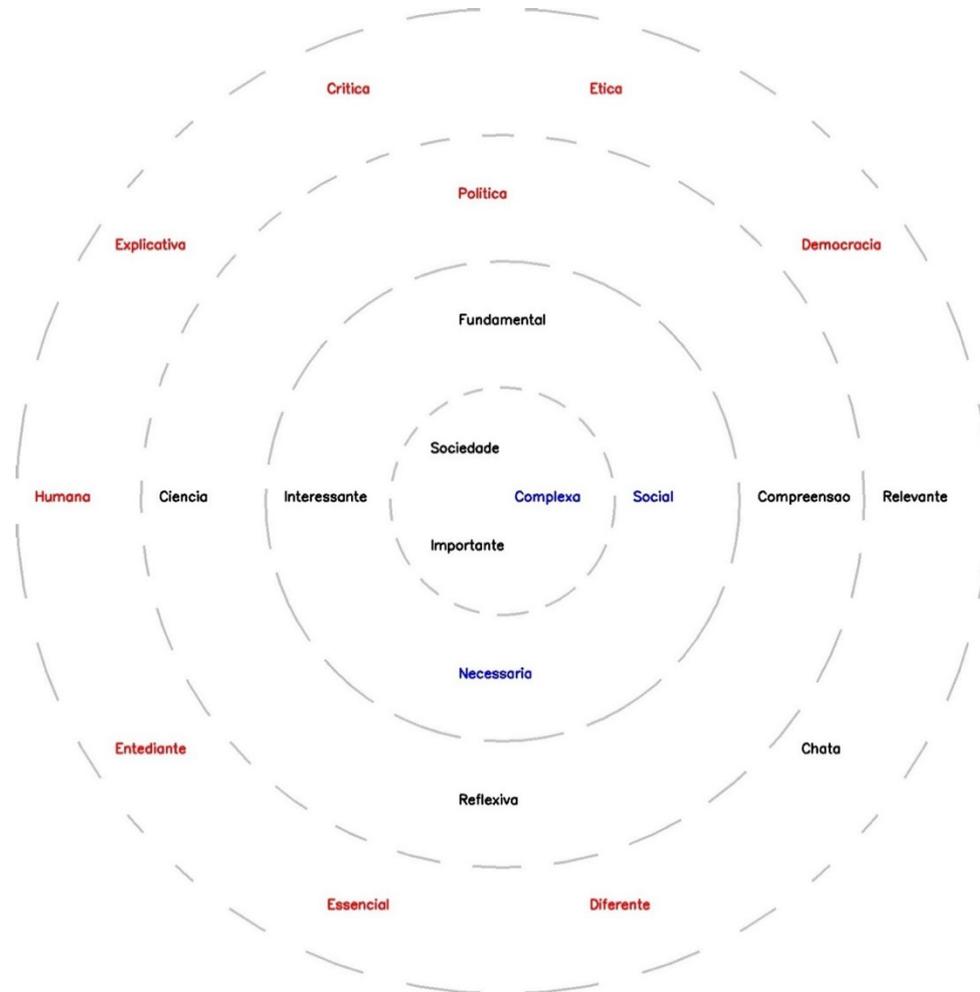
**Figura 5:** Imagem da planilha Excel, no formato CSV

	A	B	C	D	E	F	G
1	1,2,3						
2	Metodologia,Futuro,Tecnologia						
3	Oportunidade,Aprendizagem,Inovacao						
4	Desafio,Dinamica,Instigante						
5	Educar,Conhecimento,Praticar						
6	Aprendizagem,Trabalho ,Inovacao						
7	Tecnologia,Interdisciplinar,Inovacao						
8	Diversao,Inovacao,Trabalho						
9	Desafio,Instigante,Excepcional						
10	Desafio,Tecnologia,Inovacao						
11	Aprendizagem,Logica,Logica						
12	Inovacao,Futuro,Atualidade						
13	Motivadora,Criatividade,Logica						
14	Motivadora,Recurso,Aprendizagem						
15	Tecnologia,Inovacao,Futuro						
16	Inclisiva,Motivadora,Autonomia						
17	Criatividade,Desenvolvimento,Inovacao						
18	Ajuste,Novo,Necessario						
19	Criatividade,Desafio,Instigante						
20	Diversao Arte Programacao						

Fonte: autora.

Vencida essa etapa, o sistema irá gerar uma espiral, conforme Figura 6, considerando os parâmetros fornecidos, demonstrados na Figura 4.

**Figura 6:** Espiral Representacional produzida por Oliveira (2024):  
“A disciplina de Sociologia é...” (Estudantes da rede de ensino pública federal)



Fonte: Oliveira (2024).

É importante ressaltar que o SER não pretende substituir outras ferramentas de análise de dados, nem é suficiente para afirmar a existência de uma representação social acerca de determinado objeto ou fenômeno. Apenas busca, a partir de princípios estatísticos e de premissas da Teoria das Representações Sociais, facilitar o processo de análise, apresentando os dados de forma mais didática e intuitiva.

## Considerações Finais

O Sistema de Espiral Representacional não traz, a rigor, nenhuma inovação em termos de análise e compreensão dos dados observados durante as pesquisas empíricas, envolvendo o fenômeno das representações sociais. Entretanto, mostra-se bastan-

te eficiente no tocante à apresentação dos dados apreendidos por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras.

O SER demonstra, de forma simples, alguns princípios da Teoria das Representações Sociais ao projetar as palavras e as fendas nos círculos concêntricos, evidenciando a possibilidade de trânsito dessas palavras, pautado na partilha de informações ocorridas dentro de um grupo social. Inclusive, ao diferenciar a importância dos elementos dentro da representação, por meio do índice relativo ao apresentá-los com cores diferentes e com a perspectiva de migração entre os círculos.

Portanto, ao longo de mais de uma década de estudos e orientações, pautados na tríade - Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central e Técnica de Associação Livre de Palavras -, foi possível concluir que o SER permite visualizar de forma didática a construção, a organização, a dinâmica e o conteúdo cognitivo e afetivo das representações sociais, possibilitando uma primeira aproximação do campo semântico e do universo simbólico dos pesquisados acerca de determinado fenômeno ou objeto representacional.

Para além de uma ferramenta metodológica, o sistema tem por lastro as premissas basilares da Teoria das Representações Sociais subjacentes à construção da espiral, evocando tanto o conteúdo simbólico, como as perspectivas didáticas e teóricas que pautam a teoria. Ademais, alude aos elementos práticos de investigação das representações sociais, aliando teoria e empiria. Constitui-se em uma importante ferramenta de pesquisa que pode ser utilizada pelos mais diversos pesquisadores e aliado aos mais variados métodos, técnicas e estratégias de investigação das representações sociais. Pode ser utilizado livremente em qualquer estudo que utilize a referida tríade, desde que seja citada a fonte.

O sistema de gerador de espirais representacionais está disponível pelo link [talp-app.herokuapp.com](http://talp-app.herokuapp.com).

## Referências

- ABRIC, J. C. Jeux, conflicts et représentations sociales. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Estado, Université de Provence, Aix-Marseille, FR, 1976.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.
- BEZERRA, M. S. As representações sociais da robótica educacional para professores do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Natal-RN. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEd/UFRN, 2020.

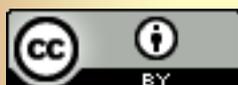
- DE ROSA, A. 50 anos depois: a Psychanalyse, son image et son public na era do Facebook. *In: ALMEIDA, A; SANTOS, M.; TRINDADE, Z (Org.)*. Teoria das Representações Sociais. 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 491-561.
- FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In: JODELET, D. (Org.)*, As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 177-186.
- JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JODELET, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JODELET, D. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ed. Especial. 50 anos da Teoria das Representações Sociais. São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 2011.
- JODELET, D. Representações sociais e mundos de vida/Denise Jodelet; tradutora, Lilian Ulup. – Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.
- MELO, E. S. N. Campo Educacional e Representação Social da formação docente: o olhar dos agentes. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEd/UFRN, 2005.
- MELO, E. S. N. Sistema de Espiral Representacional como ferramenta teórico-metodológica de análise: articulando a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. *Anais da XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais :representações sociais em tempos de transformações e reconstruções coletivas / organização PR-3 – Pró-Reitoria de Extensão/UERJ, AIRÁ EVENTOS. – Rio de Janeiro: UERJ, 2023.*
- MORAIS, E. M. Representação social e docência: um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (*Campus Central*) a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEd/UFRN, 2017.
- MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e o seu público. Petrópolis: Vozes, 1961.
- MOSCOVICI, S. A Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. *In: MOSCOVICI, S. (Ed.)*, Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.
- OLIVEIRA, C. D.; MARQUES S. C.; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, A. P. et al. (Org.)*. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.
- OLIVEIRA, K. M. Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEd/UFRN, 2015.
- OLIVEIRA, S. C. R. A sociologia na escola: considerações a partir das representações sociais de estudantes do ensino médio no município de Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEd/UFRN. 2024.
- RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. *Psicologia & Sociedade [on-line]*. v. 28, n. 02, 2016.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In: SPINK, M. J. (Org.)*. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 19-44.
- SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. As representações sociais na história recente e na atualidade da psicologia social. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.), História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p.587-606.

SÁ, C. P. Sobre o pensamento social e sua gênese: algumas impressões. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). Teoria das Representações Sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 283-302.

SILVA, B. L. B. O exercício da gestão universitária: as representações sociais de professores sobre suas práticas. Tese (Doutorado em Educação). PPGED/UFRN. 2021.

VERGÈS, P. Os questionários para análise das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB. 2005. p. 201-228.



## **Representações Sociais da Escola e do Bairro junto aos Alunos da Educação Básica: currículos no cotidiano escolar e suas implicações no *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas**

*Social Representations of the School and the Neighborhood to  
Basic Education Students: curricula in everyday school day and  
their implications on the shared making-thinking in pedagogical  
practices*

*Representaciones Sociales de la Escuela y el Barrio a los  
Estudiantes de Educación Básica: currículums en la jornada  
escolar y sus implicaciones en el hacer-pensar compartido en las  
prácticas pedagógicas*

*Représentations Sociales de L'École et du Quartier Auprès des  
Élèves de L'enseignement de Base : les programmes dans la  
journée scolaire quotidienne et leurs implications sur la faire-  
pensée partagée dans les pratiques pédagogiques*

**Natanael Reis Bomfim<sup>1</sup>**

**Sílvia Letícia Costa Pereira Correia<sup>2</sup>**

**Rejane Dias da Silva<sup>3</sup>**

1. Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal - Canadá/Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed/FCC). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>. E-mail: [nrbomfim@uneb.br](mailto:nrbomfim@uneb.br).

2. Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Gestora da Escola Álvaro Franca da Rocha -Prefeitura Municipal de Salvador - Bahia - Brasil. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9018-2340>. E-mail: [sil.lete.arquivos@gmail.com](mailto:sil.lete.arquivos@gmail.com).

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação no Centro de Educação, no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-7939>. E-mail: [rejanediasilva@gmail.com](mailto:rejanediasilva@gmail.com).

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar dois estudos desenvolvidos por dois Grupos de Pesquisa, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade do Estado da Bahia, que articulam as representações sociais da escola e do bairro junto aos alunos da educação básica, como forma de contribuir com o *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas. Assim, questionamos: Quais são as representações sociais da escola e do bairro junto aos alunos? Como essas representações contribuem com os conhecimentos práticos do senso comum no processo de formação desses sujeitos? Os estudos, de caráter interpretativo/descritivo, aplicaram questionário com a TALP e mapas afetivos. Os resultados nos permitiram apreender as representações sociocognitivas e afetivas sobre a escola, entender como eles pensam e agem no seu bairro, seus atos e seus saberes capazes de orientar as práticas pedagógicas.

**Palavras-Chave:** Representações sociais. Escola. Bairro. Currículo.

**Abstract:** This article aims to present two studies developed by two Research Groups, from the Federal University of Pernambuco and the State University of Bahia, which articulate the social representations of the school and the neighborhood with basic education students, as a way of contributing to shared doing-thinking in pedagogical practices. Therefore, we ask: What are the social representations of the school and the neighborhood among students? How do these representations contribute to the practical knowledge of common sense in the process of forming these subjects? The studies, of an interpretative/descriptive nature, applied a questionnaire with the TALP and affective maps. The results allowed us to understand the socio-cognitive and affective representations about the school, understand how they think and act in their neighborhood, their actions and their knowledge capable of guiding pedagogical practices.

**Keywords:** Social representations. School. Neighborhood. Curriculum.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar dos estudios desarrollados por dos Grupos de Investigación, de la Universidad Federal de Pernambuco y de la Universidad Estadual de Bahía, que articulan las representaciones sociales de la escuela y del barrio con estudiantes de educación básica, como una forma de contribuir al hacer compartido. -pensamiento en las prácticas pedagógicas. Por ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la escuela y del barrio entre los estudiantes? ¿Cómo contribuyen estas representaciones al conocimiento práctico del sentido común en el proceso de formación de estos sujetos? Los estudios, de carácter interpretativo/descriptivo, aplicaron un cuestionario con el TALP y mapas afectivos. Los resultados permitieron comprender las representaciones sociocognitivas y afectivas sobre la escuela, comprender cómo piensan y actúan en su barrio, sus acciones y sus saberes capaces de orientar las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Escuela. Vecindario. Plan de estudios.

**Résumé :** Cet article vise à présenter deux études développées par deux groupes de recherche, de l'Université fédérale de Pernambuco et de l'Université d'État de Bahia, qui articulent les représentations sociales de l'école et du quartier avec les élèves de l'éducation de base, comme une manière de contribuer au faire partagé. -penser dans les pratiques pédagogiques. Dès lors, nous nous demandons : quelles sont les représentations sociales de l'école et du quartier parmi les élèves ? Comment ces représentations contribuent-elles à la connaissance pratique du sens commun dans le processus de formation de ces sujets ? Les études, de nature interprétative/descriptive, ont appliqué un questionnaire avec le TALP et des cartes affectives. Les résultats nous ont permis de comprendre les représentations socio-cognitives et affectives sur l'école, de comprendre comment ils pensent et agissent dans leur quartier, leurs actions et leurs connaissances capables d'orienter les pratiques pédagogiques.

**Mots-clés:** Représentations sociales. École. Quartier. Programme d'études.

## Introdução

A pandemia do covid-19 mudou a dinâmica da sociedade mundial e vem provocando impacto no contexto da educação, da saúde e da economia. Novos contornos se redesenharam nas redes sociais de compartilhamento de aprendizagem para desafios socioeducacionais, particularmente, para os/as jovens que vivem e estudam em escolas das periferias urbanas. Para exemplificar, destacamos o processo discriminatório com jovens que habitam nos bairros sociais (e “de lata”)

dos subúrbios lisboetas, onde inúmeras notícias midiáticas são veiculadas através da “equação pobreza-negritude-violência-bairros” (Raposo; Varela, 2017, p. 10). No Brasil, por um lado, os jovens vinculados aos territórios de exclusão social ganharam projeção pública, por meio da sua associação à criminalidade. Por outro, os estudos de Bomfim e Garrido (2019), Pimentel, Bomfim e Santana (2021), com jovens periféricos do subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia, apontaram como resultados uma significação tecida por redes de compartilhamento que permitem ações concomitantes de saberes e conhecimentos em suas práticas cotidianas, desenvolvendo estratégias e táticas que podem contribuir para além da educação formal, ampliando os espaços de pertencimento comunitário com o fortalecimento de memórias e identidades locais, assim como formas de geração de trabalho e renda.

Portanto, se por um lado eles têm sido objeto de problematização no campo do desvio e da marginalidade, por outro lado também têm sido alvo de novas pesquisas que buscam projetar sua visibilidade nas práticas socioeducativas nos espaços não escolares e estabelecer relação com os espaços escolares, sobretudo em detrimento dos discursos estereotipados.

No campo das representações sociais aplicadas à educação essa relação é inserida num fenômeno psicossocial complexo que tem fomentado vários estudos em busca do ser, da identidade, do trabalho docente e do adoecimento do professor, bem como em relação ao contexto do espaço escolar e sua inserção na comunidade. Neste último eixo inserimos nossos estudos que entendem a importância da escola como um espaço social de mobilização, transformação, tomada de consciência pelos jovens da educação básica e da articulação de conhecimentos (senso comum, escolar) currículo praticado ou em rede, como reconhecem as orientações da LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2017) e PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), para trabalhar os conteúdos de ensino a partir do aluno e do seu contexto de vida.

Por esse viés, no campo das representações sociais estudos têm demonstrado que as representações sociais construídas por jovens e adolescentes sobre o seu espaço vivido potencializam pistas de reflexão sobre a utilização desses sistemas significativos no ensino e aprendizagem (Bomfim; Correia, 2016), como também influenciam no processo identitário, apontam perspectivas que rompem limites para a educação na contemporaneidade e reforçam os espaços sociais considerados significativos para a construção de aprendizagens.

Sobre o conceito de espaço social, Lefebvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria do pensar (o espaço) que, igualmente às anteriores,

educação e representações sociais, não considera dicotomia entre sujeito-objeto, entre individual-social e tem como objeto de estudo do campo científico o humano como um ser histórico, ativo e constituído através de suas relações socialmente produzidas num determinado contexto.

Neste texto, no primeiro momento apresentamos o estudo do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representação Social e Educação (GIERSE) - Escola nas representações sociais dos estudantes da educação básica - que buscou caracterizar a escola, considerada historicamente como instituição promotora do conhecimento, na perspectiva do sujeito que usufrui de seus serviços - no caso, os estudantes. Neste sentido, a investigação analisou as representações sociais sobre a escola, compreendendo como esse espaço de construção do conhecimento é efetivado e partilhado pelos estudantes da educação básica das redes públicas de ensino de Pernambuco. No segundo momento o estudo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES) - Representações socioespaciais do bairro e práticas pedagógicas na escola - visou, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço do bairro da Engomadeira - Salvador - Bahia, construídas pelos alunos, problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola.

## Escola nas representações sociais dos alunos da educação básica

### Contextualizando a pesquisa

Considerando a escola historicamente como instituição promotora do conhecimento na perspectiva do sujeito que usufrui dos seus serviços - no caso os alunos - este estudo, compreendendo-a com um espaço de construção do conhecimento partilhado, buscou caracterizar e analisar suas representações sociais junto aos alunos da educação básica das redes públicas de ensino de Pernambuco, a fim de verificar onde essas representações se aproximam ou se distanciam, considerando o contexto da pandemia.

Na realização do estudo elegemos como referencial a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978), como forma de compreender as variáveis psicossociais associadas ao desempenho discente, definidas como um “conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto” (Abric, 1996, p.12). A abordagem teórica das representações sociais aplicada à educação permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, alunos e diretores, de modo

a descrever sua “visão de mundo”, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (Abric, 1996).

Além disso, consideramos imprescindível o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a escola, uma vez que, aparentemente, os resultados das avaliações institucionais apontam que nada teria mudado até agora, se comparados os resultados de aprendizagem dos estudantes em relação aos anos anteriores.

## **Delineamento metodológico da investigação**

Segundo Abric (1994), o estudo das representações sociais necessita da utilização de estratégias metodológicas que, além de orientar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conheçam a organização desses elementos e sinalizem o seu núcleo central.

A pesquisa é de cunho quanti-qualitativo. Utilizamos duas técnicas de coleta e análise de dados, as quais consistem em um questionário contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEQ, que busca identificar nas representações sociais os elementos centrais e periféricos. Participaram como sujeitos alunos das escolas públicas do estado de Pernambuco, matriculados no ensino fundamental e médio.

A associação livre consiste em pedir ao sujeito que, a partir de uma expressão ou palavra-estímulo, escreva uma série de palavras que lhe venham à mente. Segundo Abric (1994), “a associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que estariam afogados ou mascarados nas produções discursivas”, como também possibilita acessar mais rapidamente os elementos que constituem o campo semântico do objeto estudado – a escola. Para tal, na primeira etapa identificamos o campo semântico por meio de semelhanças e diferenças entre as representações sociais e as representações sociais dos alunos do ensino fundamental e ensino médio das escolas pernambucanas. Na segunda etapa analisamos o que os estudantes gostam e o que não gostam na escola; mapeamos as áreas do conhecimento indicadas como as melhores de estudar e aprender.

Participaram da amostra 200 estudantes pernambucanos, dos quais 100 eram do ensino fundamental e 100 do ensino médio. Destes, 108 são do sexo feminino e 92 do sexo masculino. Mais de 83% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos. A todos foi aplicado o questionário de Associação Livre de Palavras (TALP).

Os dados foram tratados, analisados, e as representações gráficas construídas com o auxílio do software IRAMUTEQ, dispostas em três formatos: diagrama de Zipf (representação logarítmica), árvore de co-ocorrência por similitudes, e análise por meio

de nuvem de palavras, com o propósito de apresentar os quadros semânticos que auxiliam na análise de determinadas tendências.

A lei de Zipf aponta que a frequência e a posição das palavras (na lista ordenada por frequência decrescente) estão relacionadas a uma lei de potência. Em análises de textos ela permite estimar as frequências de ocorrência das palavras de um determinado texto científico e tecnológico e a região de concentração de termos de indexação ou palavras-chave em que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes, e um grande número de palavras ocorrem com pequena frequência (Guedes; Borschiver, 2005; Bortolossi; Queiroz; Silva, 2011; Salviati, 2017).

A árvore de co-ocorrência por similitudes é baseada na teoria dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No IRAMUTEQ, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir dessa análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, com a co-ocorrência entre as palavras. Isso permite distinguir as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. Essa análise produz gráficos a partir da biblioteca Igraph do R. A tabela de entrada retrata a presença/ausência. A matriz de similitude é calculada a partir de um dos escores escolhidos. Sobre o modo de apresentação dos dados, as opções são aleatórias e o tipo de gráfico pode ser estático, que produz uma imagem com o formato png ou svg, ou dinâmico, que utiliza a interface tk do gráfico (Salviati, 2017).

A análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo (Salviati, 2017).

## Resultados da investigação

Tendo a escola como objeto de estudo da pesquisa, fez-se necessário o domínio do material teórico que conceitua o processo de surgimento do modelo atual de escola, seu histórico de desenvolvimento, gestão e organização, tanto quanto às políticas públicas que a estruturam no contexto da educação básica do Brasil. Após a revisão teórica, ficou entendido que a escola moderna está ligada à função de reproduzir o conhecimento técnico-científico que se manifesta como cultura hegemônica indispen-

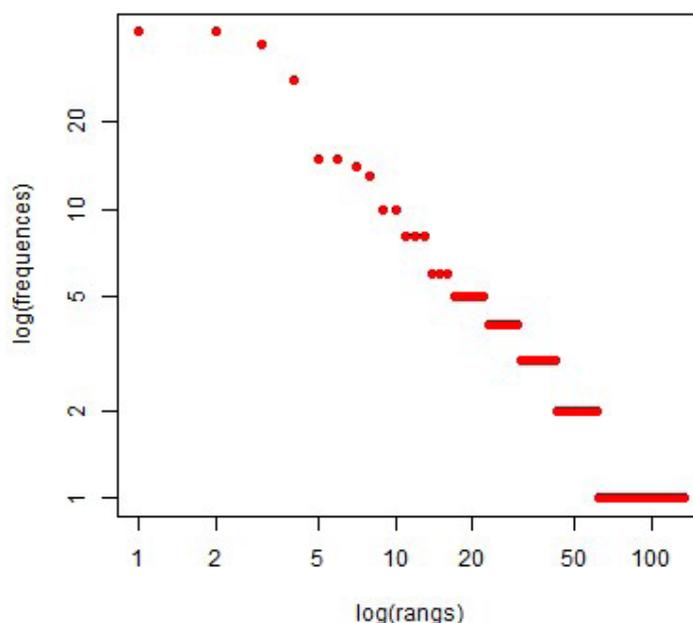
sável para o domínio do meio físico-natural, assim como é um espaço de convivência marcante na construção da personalidade de cada indivíduo que dela faz parte. Sendo assim, carece de novas maneiras para explicar os mecanismos pelos quais fatores os sociais atuam sobre o processo educativo. A seguir, apresentamos os resultados das duas realidades estudadas, e em seguida teceremos algumas considerações comparando esses resultados.

### Representações sociais da escola - alunos do ensino fundamental

A princípio, fazendo um resumo das estatísticas, foi contabilizado o total de 781 (setecentos e oitenta e um) ocorrências textuais para 113 (cento e treze) formas diferentes. Formas são as palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar a escola. Destas, 113 (cento e treze) se repetiram nos 100 (cem) questionários avaliados; 48 (quarenta e oito) formas são hapax. Os hapax são as formas que foram mencionadas uma única vez no apurado geral, o que corresponde a 40% das formas e 6% das ocorrências.

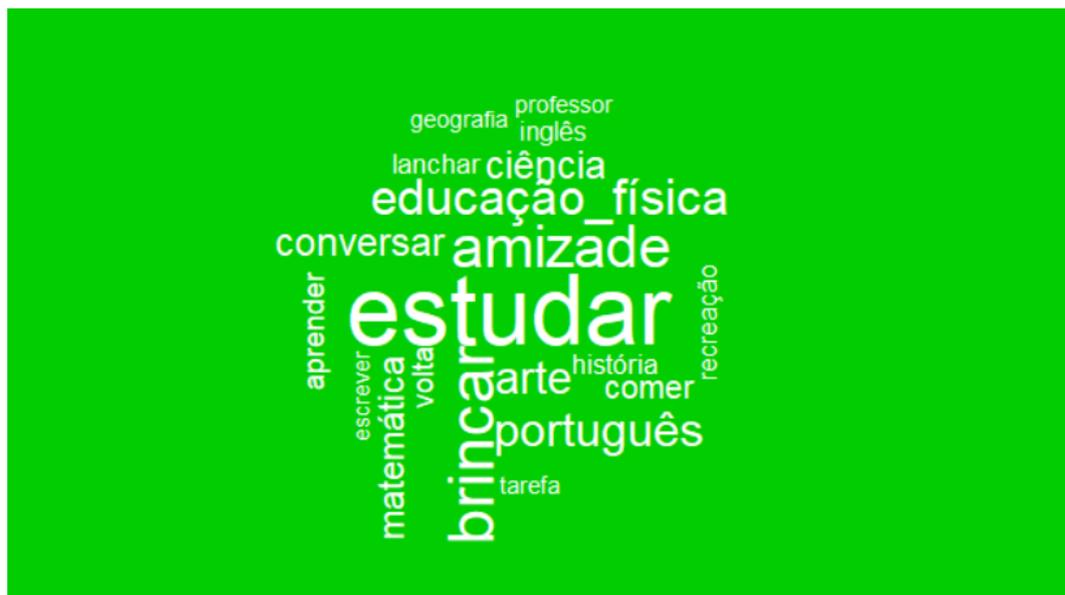
O gráfico de estatísticas abaixo encontra-se no idioma log (logaritmo), apresentando as seguintes informações: uma única palavra foi mencionada mais de 50 vezes, e apenas outras dez palavras foram citadas por mais de 20 vezes, definindo o núcleo central das representações sobre a escola. A grande maioria das ocorrências encontra-se abaixo dessa quantidade de menções.

**Gráfico 1:** Diagrama de Zipf – distribuição de frequência das formas/palavras ativas e suplementares presentes no *corpus* (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.



**Gráfico 3:** Análise por meio da nuvem de palavras (Recife, 2023)

Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

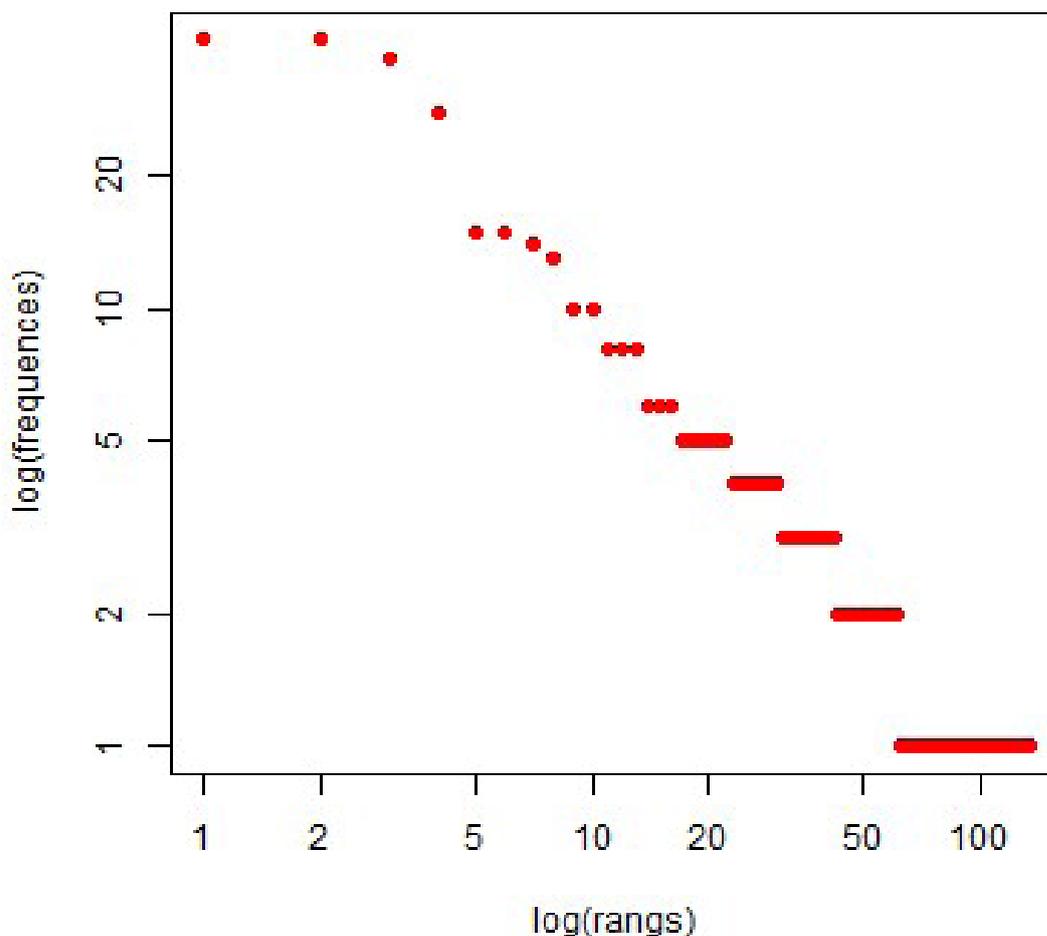
A escola descrita por esses alunos tem suas funções pedagógicas evidenciadas no imaginário coletivo do grupo. Porém, em função de necessidades imediatas, a escola tem sua representação social constituída majoritariamente pelas atividades de lazer e de comunicação, sendo eleita como lugar para estudar, brincar e conversar.

A partir dessa representação também é possível avaliar que há certa dificuldade de atender as demandas da comunidade escolar. Esses alunos são constantemente desafiados a dedicar sua energia e atenção às atividades teóricas, construindo no imaginário coletivo uma aversão aos métodos de ensino e de avaliação de aprendizagem padrão.

### Representações sociais da escola - alunos do ensino médio

O resumo das estatísticas ofereceu 504 (quinhentas e quatro) ocorrências textuais para 134 (cento de trinta e quatro) formas diferentes. As formas são palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar a escola. Destas 134 formas que se apresentaram nos 100 (cem) questionários avaliados, 72 (setenta e duas) são hápax, o que corresponde a 53,73% das formas. Houve ainda a ocorrência de 20 termos suplementares, que não têm qualquer significado para análise textual no total de questionários, correspondendo a 14,92% (Salviati, 2017).

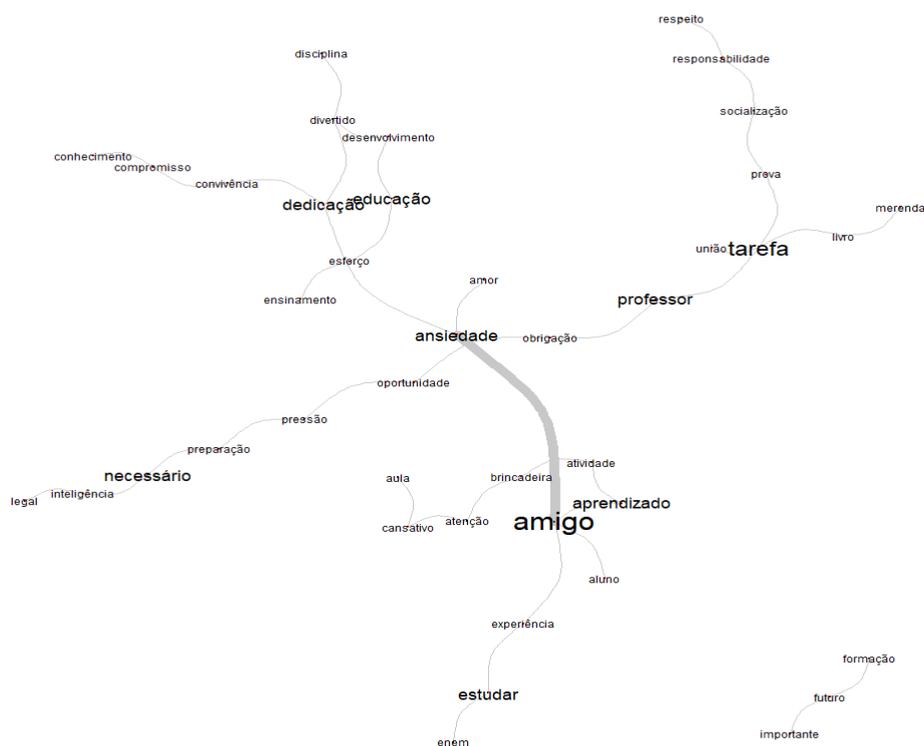
**Gráfico 4:** Diagrama de Zipf – distribuição de frequência das formas/palavras ativas e suplementares presentes no corpus (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

A percepção das representações sociais de escola para o ensino médio demonstrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos. Ou seja, que se deve frequentar a escola para obter aprendizados através do estudo, com ênfase em construir uma preparação para o futuro. Ainda as amizades fazem parte deste contexto e devem ser cultivadas entre os pares. É significativo que se tenha percebido a importante figura do professor que colabora para a educação. Tarefa e conhecimento retratam a clara associação de que com o esforço individual na realização do que se pede nas atividades o estudante alcançará um patamar intelectual para atender as exigências seletivas relacionadas aos acessos à universidade. Respeito, responsabilidade e esforço estão inseridos de forma positiva, demonstrando que esses estudantes percebem que devem cultivar essas atitudes para alcançar seus objetivos.

A seguir, apresentamos a árvore de co-ocorrência de similitudes:

**Gráfico 5:** Análise da co-ocorrência por similitude (Recife, 2023)

Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

O núcleo central é representado pela palavra *ansiedade*, da qual surgem quatro núcleos secundários. O ramo que apresenta maior grau de conexidade com o núcleo é o da palavra *amigo*, que segue se relacionando com *estudar*, *experiência*, *aprendizado*, *atividade*, destacado pela linha mais fina que os une. Os outros três ramos são: “*tarefa*” com ramificação para *livro*, *prova*, *professor*, *obrigação* e *socialização*; “*dedicação*” com ramificação para *esforço*, *educação*, *ensinamento*, *desenvolvimento* e *conhecimento*; e “*necessário*” com ramificação para *inteligência*, *preparação* e *oportunidade*.

Ainda desconexos da árvore de co-ocorrência de similitudes, mas não menos importantes, surgem os termos *futuro*, *formação* e *importante*, formando uma outra árvore e, incompreensivelmente, desconectada dos outros termos apresentados.

A partir da análise da árvore de co-ocorrência por similitudes pelos estudantes do ensino médio, a escola recebe a representação social destacada pelo núcleo central representado pela palavra *ansiedade*. A adolescência é reconhecida como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por inúmeras transformações e representa um momento em que podem se manifestar diversos transtornos, tornando-se importante a sua adequada identificação.

A ansiedade é um fenômeno que está associado a diferentes fatores biológicos, sociais ou psicológicos e pode afetar cada indivíduo de diferentes maneiras. Pesquisas identificaram significativas diferenças entre o nível de sintomas ansiosos e o gênero em adolescentes durante o período de escolha profissional (Grolli; Wagner; Dalbosco, 2017).

A conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo adulto configuram-se como eventos significativos da adolescência, marcando o processo final dessa etapa. Trata-se de uma fase associada a uma alta reatividade emocional, o que justifica a ansiedade, de modo que alguns transtornos podem se manifestar, o que comprova a relevância do estudo da saúde mental de adolescentes (Thapar et al., 2012).

Vejamos, agora, os dados da nuvem de palavras.

**Gráfico 6:** Análise por meio de nuvem de palavras (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

Os dados apresentados na nuvem de palavras indicam que a representação social dos estudantes do ensino médio está constituída como um espaço de aprendizado e de amizade. Ainda se encontra relacionada a estudar, futuro, professor, conhecimento e educação. Portanto, apresenta-se como lugar de aprender e socializar. Neste sentido, o grande desafio da educação é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo aprendizado. A chave para esse problema é relacionar a teoria da escola com o cotidiano do estudante.

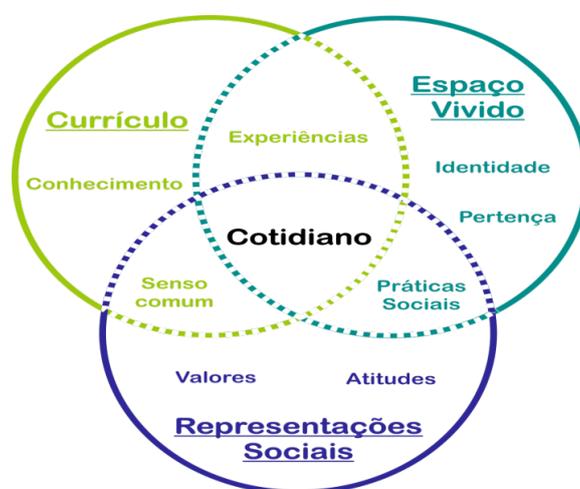
### Representações socioespaciais do bairro e práticas pedagógicas na escola

A temática aqui aludida integra os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entre as linhas temáticas discutidas e investigadas pelo GIPRES, trabalhadas no viés da interdisciplinaridade, enfatizamos aquela das representações socioespaciais, do processo formativo e das práticas pedagógicas

inovadoras. Esta visa compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de aprendizagem/ensino, convergindo para a sistematização de metodologias que apreendam a especificidade da linguagem imagética, em articulação com as potencialidades do trabalho pedagógico, especialmente nas periferias urbanas.

A pesquisa, realizada com alunos e professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Salvador, teve como ponto de partida o questionamento: Quais são os conhecimentos práticos, do senso comum, tributários das Representações Sociais do Espaço (RSE), construídas por alunos do ensino fundamental I, e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola? Com esta questão, a intenção foi problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das RSE construídas pelos alunos, e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola. Assim é que foram trabalhados alguns descritores, como: Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo, que compuseram uma tríade perpassada pelo conceito de cotidiano, conforme Figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Bases teóricas do estudo



Fonte: Correia (2020).

Ao mencionar o espaço vivido faz-se referência a um descritor de pesquisa centrado nos pressupostos da geografia humanista, que aborda o lugar como espaço vivido (Tuan, 1980), onde as práticas sociais se efetivam e que está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço, de caráter sociogeográfico e que envolve as práticas cotidianas.

O descritor RS (1978) diz respeito aos conhecimentos do senso comum, que Sá, 1996; Abric, 1996; Moscovici, entendemos constituírem o tecido de significados sem o

qual nenhuma sociedade poderia existir, nenhuma realidade poderia se materializar. Essa realidade é influenciada por um trânsito de ideias inseridas em questões sociais concretas a partir do que é percebido, vivido e construído pelos atores sociais. Estes, por sua vez, criam “modelos” interpretativos e a própria realidade. Assim, falar de RS é falar de um acervo social do conhecimento que dirige a conduta na vida diária, é falar de prática social, de ação humana etc.

Ao falar de currículo (Alves; Garcia, 2000; 2001; Ferraço, 2008, 2011), referimo-nos ao currículo praticado, instituinte, tributário das redes de conhecimentos que também são forjadas cotidianamente. Por fim, mencionamos um descritor que é um elemento comum entre os já citados: o cotidiano (Certeau, 2014; Certeau; Giard; Mayol, 2013), entendido a partir das ideias cartesianas que têm por base a imprevisibilidade e a subversão. Deste modo, estamos falando de criação, de inventividade própria da ação dos praticantes, destacando-se que só é possível apreender o que emerge do cotidiano a partir da vivência, do conhecimento e de um mergulho no contexto.

A pesquisa foi realizada numa escola localizada numa periferia urbana da cidade de Salvador/BA, que apresenta questões de infraestrutura, crescimento desordenado, falta de saneamento, entre outras questões que afetam bairros periféricos de grandes metrópoles. O estudo foi dividido em três percursos metodológicos, conforme a Figura 2. No primeiro percurso foram utilizados instrumentos como as narrativas dos alunos, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a hierarquização de itens (ABRIC, 2018), além dos mapas afetivos (Bomfim, 2012). Com esses elementos obtivemos um núcleo figurativo, cognitivo, conceitual e afetivo dos discentes que serviu de base para o desenrolar do segundo percurso metodológico composto pelas narrativas docentes e a entrevista com grupo focal. No terceiro percurso metodológico foi feita a sobreposição da discussão e dos dados produzidos com a pesquisa.

Figura 2: Percursos metodológicos



Fonte: Correia (2020).

Como resultado da TALP e da hierarquização destacamos as representações da relação estabelecida entre os alunos e o objeto social deste estudo: o bairro. Essas representações correspondem a sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. Se analisarmos os elementos emergidos considerando a sua organização e estrutura, pela frequência e hierarquia identificamos os elementos que possivelmente dão significado à representação social desse grupo. Vocábulos como: solidariedade, moradia, violência, vizinhança, história, movimento, tráfico, e família, são elementos centrais e representativos para esse grupo social.

Nesse possível núcleo central identificado, a palavra 'história' refere-se tanto às histórias contadas acerca da constituição do bairro, exaltando de forma comparativa como ele era e como está atualmente, quanto pode se referir às histórias contadas nos espaços de frequência como a pracinha, as ruas ou até mesmo a escola, e se referem aos acontecimentos do bairro. Estas podem ser histórias de solidariedade envolvendo a juventude local, a vizinhança de forma geral, histórias de perigo como a poluição do bairro e suas consequências, entre outras.

A palavra família vincula-se à questão da ancestralidade presente no bairro, considerando que muitas delas residem ali há anos. Além disso, esse vocábulo evocado se vincula ao conjunto de sujeitos que mesmo parente ou não (os vizinhos) se juntam e se ajudam coletivamente pelo princípio da solidariedade em diferentes lugares de frequência como a casa, a igreja, a pracinha, a escola.

Observamos através das palavras evocadas e pertencentes ao possível Núcleo Central (NC) das RS, que o lugar aparece marcado pela violência e ao mesmo tempo pela solidariedade. E embora esta possa parecer uma contradição, um conflito, está consoante aos resultados de algumas pesquisas que apontam que em bairros violentos, com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marcam a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento, tendo em vista a própria necessidade da força coletiva no enfrentamento dos problemas. Neste sentido, poderíamos falar dos diversos elementos constitutivos do NC dessas representações, os quais se entrelaçam evidenciando a conexidade dos elementos de uma representação.

É importante mencionar que essas palavras foram agrupadas por campo semântico, o que nos auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Desta forma, indicamos a existência de elementos de conceitualização do bairro – aqueles que descrevem o bairro remetendo aos aspectos ambiental topográfico e social; e os elementos afetivos, que sugerem uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Neste caso, apontamos quatro categorias distribuídas em elementos centrais, intermediários

e periféricos que exprimem dimensões de conceitualização e afetividade, através das categorias social, topográfica, ambiental e afetiva, conforme o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** Dimensões que sugerem o funcionamento da representação social

Dimensão	Categorias	Elementos Centrais	Elementos Intermediários I	Elementos Intermediários II	Elementos Periféricos
CONCEITUALIZAÇÃO	Social	Moradia (30) Violência (27) Movimento (14) Tráfico (13)	Festas (21)	Perigo (10) Tiro (08) Polícia (06) Comércio (06) Desigualdade (04) Desemprego (03) Favela (03) Pracinha (01)	Juventude (10) Morte (10) Brincadeiras (10) Esporte (07) UNEB (06) Igreja (05) Posto (04)
	Topográfica			Ruas/Ladeiras/Vielas/Becos (02)	
	Ambiental			Trânsito (10)	Poluição (08) Natureza (05) Animais (03)
AFETIVIDADE	Afetiva	Solidariedade (36) Vizinhos (20) Histórias (14) Família (12)	Escola (30)	Segurança (09) Emoção (08)	

Fonte: Correia (2020).

Após esta classificação, inferimos que as representações dos alunos sobre o bairro da Engomadeira estão em torno dos elementos afetivos e sociais, com certa predominância da dimensão social. Para ilustrar a relação sujeito/ espaço vivido, apresentamos alguns excertos de suas falas que corroboram o que foi exposto até aqui.

Aqui é um lugar muito especial pois tenho muitos parentes. Quase todos os sábados tia Mara e tio Dum se reúnem aqui. Na verdade, até os vizinhos parecem parentes. Minha mãe manda dá 'a bença' sempre que passo por alguém mais velho. (M, 13 anos, 2018)

É um bairro bom e ruim ao mesmo tempo. É bom porque aqui conhecemos as pessoas e nos ajudamos, tem tudo perto e é um lugar animado. É ruim porque aqui também tem malandragem e por isso devemos ter cuidado e não ficar 'bestando' por aí, apesar de aqui ser um bairro muito bom de se morar. (G, 15 anos, 2018)

A rua é cheia de buraco, esgoto... é muito ruim. As pessoas compram nas lojas, porque aqui é um lugar que tem muito comércio: frutas, loja de roupas, padaria... tanta coisa. Então as pessoas ficam muito por aí e terminam também jogando muito lixo na rua. Não dá para brincar direito. (D, 12 anos, 2018)

A pracinha que tem no meio do fim de linha é bem legal. Lá, além de ter alguns brinquedos para a gente usar, é onde acontecem os eventos aqui do bairro: festas no fim de semana, comemorações do Dia das Crianças, das mães e outras... Também é onde podemos sentar para conversar com as pessoas e nos ver, saber das coisas (risos)... (E, 13 anos, 2018)

Na apreensão das representações sociais do espaço vivido, ainda inserido no primeiro percurso metodológico, utilizamos os mapas afetivos, que teve por finalidade apreender afetos em relação ao ambiente. Muito embora esse instrumento originalmente apresente uma parte quantitativa e outra qualitativa (Kozel, 2019), fizemos uma adaptação do instrumento com ênfase nos aspectos qualitativos, quais sejam estrutura (como o desenho é apresentado), significado (explicação dada sobre o desenho), qualidade (atributos apontados e ditos sobre o desenho), sentimento (expressão afetiva suscitada pelo desenho), metáfora (comparação feita do desenho com algo), e sentido (interpretação dada pelo pesquisador).

A partir dos mapas afetivos produzidos, seguimos as recomendações para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise, codificação e categorização. Desse processo emergiram as seguintes categorias: contraste, que se refere às palavras que se apresentam como polarizadas, opostas. Ainda que tenham a mesma natureza, podem ser suscetíveis a comparações que demonstram ambiguidades de sentimentos e qualidades; pertencimento, diz respeito aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar; agradabilidade, uma categoria que indica sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e às pessoas do bairro. Ao emergir a categoria destruição, esta faz referência a questões pouco agradáveis que deixam as crianças e os jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro que costumam atrair as pessoas de forma positiva. Por fim, a categoria insegurança, que reporta os vínculos sociais, porém de maneira negativa, geralmente faz referência à questão da violência urbana.

Para além dos sentimentos e das qualidades emergidas durante a entrevista, chamam a atenção as metáforas feitas pelos jovens, analogias feitas como as metáforas do contraste; da cidadezinha; do formigueiro; da montanha russa e do conflito. Formamos uma imagem afetiva do bairro a partir desses mapas afetivos. Parece correto afirmar que a representação desses alunos sobre o bairro, considerando todos os dispositivos utilizados, tem em comum aspectos conceituais e afetivos com destaque para uma construção cognitiva que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também o pertencimento.

No segundo percurso metodológico apresentamos as narrativas das professoras baseadas em suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar, compartilhadas durante conversas informais e/ou em momentos de atividade complementar interna, na secretaria, no pátio da escola, em encontros pedagógicos, entre outros, e que também incluem relatos de espaços ocorridos em situações dentro da escola e que nos remetem às práticas de espaço dos praticantes com a pesquisa. Também compõem esse percurso alguns registros de relatos produzidos durante a realização do grupo

focal com as professoras. Partimos, no grupo focal, de dois questionamentos: 1. “Como as experiências e vivências dos alunos, os saberes situados no senso comum, estão presentes na escola?”; 2. “Existe influência do espaço vivido dentro da escola, nas aulas? De que maneira?”.

Se pensarmos nas questões emergidas nas RS dos alunos e no discurso das docentes, parecem evidentes algumas questões: problemas urbanos, ambientais, sociais, questões de ancestralidade, pertencimento, história do bairro, cidadania, desigualdade social, violência, códigos de condutas, entre outros conteúdos que não compõem o rol de conhecimentos privilegiados como oficiais. Podemos falar da existência de um currículo dinâmico e vivo. Ao enaltecer e abordar os conhecimentos práticos, as RS sugerem a superação da fragmentação entre ciência e senso comum, uma vez que admite que todos são construções sociais que existem em determinado espaço/tempo em que se situam historicamente, mas que também deparam com as forças criativas da subjetividade. Desta forma, os conhecimentos tributários das práticas sociais podem ser considerados dinâmicos e subversivos. Não se pode hierarquizar, desprezar, desconsiderar esses conhecimentos, mas pensá-los “como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (Spink, 1993, p. 302).

Sentimentos como alegria, tristeza, amizade, descaso, aflição, alívio, angústia, carinho, bondade, medo... e qualidades como feio, bonito, espaçoso, apertado, familiar, acolhedor, divertido, depredado, desarrumado, irregular, perigoso, entre outros, são representativos das metáforas construídas pelos alunos. Estes também mencionaram as festas, os paredões, as ruas estreitas, o lixo produzido, as casas “parede com parede”, os lugares de frequência como a pracinha, a igreja, a própria escola e as ruas do bairro, sua topografia e seu comércio. Todos esses elementos contribuem para construir o sentido de lugar, despertando um sentimento de “bairrofilia” e configuram “uma geografia bordada por tons e versos evocativos de aromas, ritmos, paladares, conhecimentos e descobertas”, que ocorrem diariamente, de diferentes formas.

Essa ideia converge para os achados dos estudos de Bomfim (2004), que afirma que a escola negligencia os conhecimentos do senso comum expressos nas RS dos alunos da favela e sobre a favela. Portanto, essas modalidades de conhecimentos encontradas no conteúdo das representações sociais construídas pelos alunos sobre o bairro da Engomadeira demonstram a necessidade de sua retomada nos currículos escolares, fundamentando e legitimando os conhecimentos emergidos. Todas essas modalidades de conhecimento prático revelam a existência de uma rede de relações que se configura e é configurada pelos atores sociais, que vão tecendo e enredando os conhecimentos forjados em múltiplos espaços. Assim, parece correto dizer que o espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos sujeitos em suas práticas sociais

diárias e estas possibilitam a construção de saberes do senso comum. Logo, todas essas vivências e experiências dos alunos traduzidas em suas RSE tecem outras redes encarnadas de conhecimentos, chegando à escola. Voltando à teoria das RS articulando-se à proposta de redes de conhecimentos, afirmamos que o núcleo central e o núcleo periférico das RS dos alunos constituem uma rede e, como tal, se comunicam de diferentes modos produzindo relações distintas.

## Considerações finais

As representações sociais da escola junto aos alunos apontam que eles acreditam que devem frequentar a escola para obter conhecimento, na perspectiva de construir um futuro. Podemos inferir que existe a associação de que pelo esforço individual na realização das atividades escolares o estudante alcançará um patamar intelectual para atender às exigências seletivas relacionadas ao acesso à universidade.

A escola descrita por esses alunos tem suas funções pedagógicas evidenciadas. Considerando que aparece uma série de palavras que respaldam essa análise, como aula, professor, conhecimento, estudo, observamos que esses resultados podem ser considerados como o modelo de escola que predomina até hoje na sociedade, onde se impõe uma cultura única aos estudantes, a cultura hegemônica a ser apreendida por todos os cidadãos. Os estudantes não são reconhecidos no ambiente escolar, seus valores, suas formas de sentir, pensar, agir e se expressar não são considerados como conhecimentos que devem estar presentes na escola.

O núcleo central é representado pela palavra aprendizagem, da qual surgem três núcleos secundários. O ramo que apresenta maior grau de conexão com o núcleo é o da palavra futuro, que se desdobra em dois: estudo e conhecimento, que segue se relacionando com ansiedade, cansaço, estresse, depressão. Desses dados podemos inferir que os estudantes consideram que a escola de fato é uma instituição da qual eles têm expectativas positivas. No entanto, eles também demonstram que a forma como a escola vem se apresentando causa muito sofrimento, como observado no mesmo ramo em que aparece estresse, cansaço, ansiedade.

Os outros dois ramos são: aprender com ramificação para ensino, professor, disciplina, aula, aluno, esforço, compromisso, e estudar com ramificação crescer, empenho e universidade.

Vale ressaltar que a maioria dos estudantes desta pesquisa eram do ensino médio. Observamos que a representação social de escola é aquela que foi construída historicamente pela sociedade, onde se preceitua que a função social da escola é sistematizar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade.

A conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo do trabalho configuram-se como eventos significativos para esses jovens, marcando o processo final dessa etapa de escolarização.

Os dados apresentados indicam que a representação social dos estudantes constitui a escola como um espaço de amizade. É relacionada, também, com estudo, futuro, conhecimento e aprendizagem. Portanto, a escola apresenta-se como lugar de aprender e socializar. Neste sentido, o grande desafio da escola é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo conhecimento como componente de sua formação humana, e não apenas lugar de preparação para o mercado de trabalho.

A composição estrutural da escola, de certa forma, precisa ser revista no que diz respeito à relação intrínseca que existe no processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve preocupar-se em educar o aluno, mas aqui tratamos a noção de educação de forma ampliada, caracterizando-a como uma formação humana. Em contrapartida, a afirmação de uma formação humana de modo algum objetiva destituir a função da educação formal no contexto das relações sociais. Porém, ressaltamos o quanto a escola não avançou nesse aspecto, pois só a partir do momento em que a noção de educação tende a ampliar-se é que se pode tratar a política, o trabalho e a formação humana como dimensões inter-relacionadas.

Em relação às representações socioespaciais do bairro e às práticas pedagógicas na escola, inferimos a complexidade existente: os alunos com suas redes de conhecimentos, os professores e demais integrantes da escola com suas redes de conhecimentos, tudo isso dentro do espaço escolar. Dessa forma, existe uma complexidade produzida e articulada nas salas de aula, na escola. São currículos efetivamente produzidos, o que nos leva à ideia da escola como espaço de produção. É importante reiterar, ainda, que essa interação acontece de forma não linear, não programada. Assim, uma ação ou intervenção linear, pontual, realizada por um dado ator social, a exemplo da professora que prepara a aula e que tem um objetivo predeterminado, pode desencadear uma série de outras ações e intervenções não programadas, não lineares, que envolvem vários nós das redes: a docente da turma, os estudantes, a comunidade externa da escola, entre outros, que por sua vez estão interligados por conhecimentos inerentes a eles, conhecimentos abordados na mencionada aula, conhecimentos trabalhados em outras ações pontuais e/ou efetivados em outros espaços.

Neste sentido se constitui a ideia da escola pública como espaço de produção e de construção de políticas de currículo, onde as práticas sociais esboçadas pelas representações sociais do espaço nos fornecem conhecimentos práticos, elementos do senso comum que dialogam com os conhecimentos escolares e incidem nas práticas pedagógicas de professores, reinventando, cotidianamente, os currículos prescritos.

## Referências

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. *La recherche sur les représentations sociales: l'étude expérimentale des représentations sociales*. ABRIC, Jean-Claude.; DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon, (Orgs.). *Des attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble: PUG, 1996. p. 158-161.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências*. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal*, v. 14, n. 2, p. 1-37, 2001.
- BOMFIM, Natanael Reis. *Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire : le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.
- BOMFIM, Natanael Reis. *Representações sociais do espaço e ensino de Geografia*. BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). *As representações na Geografia*. Ilhéus/BA: Editus, 2012, p. 39-62
- BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. *Educação em Debate, Fortaleza*, ano 41, nº 78, jan./abr. 2019.
- BOMFIM, Natanael Reis e CORREIA, Sílvia Letícia Costa. *Representações Sociais do Espaço e Ensino da Geografia*. *Revista Caminhos de Geografia. Uberlândia* v. 17, n. 58 p.18-31, set. 2016.
- BORTOLOSSI, H.J.J.; QUEIROZ, J.D.B.; SILVA, M.M. da. *A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projeto Klein de Matemática em português), 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato/2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1990.
- COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*. 2. Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. São Paulo: DP&A, 2008. p. 101-117. (Coleção e Pesquisa em Educação).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículos, Cotidianos e Culturas em Narrativas e Imagens*. *Espaço do Currículo*, v.4, n.2, p.138-148, set./mar. 2011.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes e DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2017, vol.9, n.1, p. 87-103. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.2123>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUEDES, Vânia L.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: Uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. *Atas do CINFORM-Encontro Nacional de Ciência da Informação* (p. 1-18). Salvador, 2005.

KOZEL, Salete. *Mapas Mentais: Dialogismo e Representações*. Curitiba: Editora Appris, 9 de out. de 2019. (271 p.)

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). 2006. Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf). Acesso em: 13 de fev. de 2015.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, Gabriela S. Rêgo; BOMFIM, Natanael R.; SANTANA, Jeanne L. *Redes de*

*Coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas*. *Sisyphus journal of education* v. 9, issue 03, p. 30-55, 2021.

RAPOSO, Otávio; VARELA, Pedro. *Faces do racismo nas periferias de Lisboa: uma reflexão sobre a segregação e a violência policial na Cova da Moura*, *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/87147>. 2017.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALVIATI, M. E. *Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)*. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. 271p.

SPINK, Mary Jane. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

THAPAR, A.; COLLISHAW, S.; PINE, D. S.; THAPAR, A. K. *Depression in adolescence*. London: The Lancet, 2012.

TUAN, Y. Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Ed. Difel, 1980.

VALVERDE, Benedita Salette Costa Lima; VITALLE, Maria Sylvania de Souza; SAMPAIO, Isa de Pádua Cintra; SCHOEN, Teresa Helena. *Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 2012, 22 (53), (315-323). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300003>. Acesso em: 20 jun. 2022.



## La Escuela para los Jóvenes Escolares de Educación Media: una mirada desde las representaciones sociales

*A Escola para Jovens Estudantes do Ensino Médio:  
um olhar a partir das representações sociais*

*The School for High School Students:  
a look from the social representations*

**Luisa Carlota Santana Gaitan<sup>1</sup>  
Edilberto Hernández Cano<sup>2</sup>**

**Resumen:** La escuela como institución de educación, socialización de nuevas generaciones y certificación, ha sido cuestionada por diferentes autores por ser considerada poco pertinente en el cumplimiento de las finalidades que le son definidas. El presente artículo da cuenta de la indagación realizada con estudiantes de educación media en catorce instituciones públicas de la ciudad de Bogotá-Colombia quienes mediante la técnica de asociación de palabras y las redes semánticas naturales permitieron comprender las significaciones sobre esta institución. Las miradas de los jóvenes escolares sobre la escuela denotan una representación que va más allá de la formación en conocimientos disciplinares para constituirse en un contexto con significados personales, sociales y académicos.

**Palabras clave:** escuela, representaciones sociales, significados, jóvenes escolares.

**Resumo:** A escola como instituição de educação, socialização das novas gerações e certificação, tem sido questionada por diferentes autores por ser considerada irrelevante no cumprimento de seus propósitos definidos. Este artigo

1. Doctora en Educación. Docente Doctorado Interinstitucional en Educación, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Miembro de los grupos de Investigación Formación de Educadores y Educarte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5109-5332>. E-mail: [lcsantanag@udistrital.edu.co](mailto:lcsantanag@udistrital.edu.co).

2. Doctor en Educación. Docente de la Secretaría de Educación y de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Miembro del grupo de Investigación Educarte. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5837-0109>. E-mail: [edihernandez@udistrital.edu.co](mailto:edihernandez@udistrital.edu.co).

relata a pesquisa realizada com alunos do ensino médio em quatorze instituições públicas da cidade de Bogotá-Colômbia que, por meio da técnica de associação de palavras e redes semânticas naturais, puderam compreender os significados dessa instituição. As visões dos jovens estudantes sobre a escola denotam uma representação que vai além da formação em conhecimentos disciplinares para se tornar um contexto com significados pessoais, sociais e acadêmicos.

**Palavras-chave:** escola, representações sociais, significados, jovens na escola.

**Abstract:** The school as an institution of education, socialization of new generations and certification, has been questioned by different authors for being considered irrelevant in the fulfillment of its defined purposes. This article reports on the research conducted with high school students in fourteen public institutions in the city of Bogota-Colombia who, through the technique of word association and natural semantic networks, were able to understand the meanings of this institution. The views of young students on school denote a representation that goes beyond the training in disciplinary knowledge to become a context with personal, social and academic meanings.

**Key words:** school, social representations, meanings, young students.

## Introducción

La comprensión de la realidad social entre ellas la educativa se constituye en uno de los objetivos de las ciencias sociales y en particular desde la psicología social, una de sus prioridades es desentrañar el pensamiento de los sujetos que de ella hacen parte, así como su relación con las prácticas sociales. En este marco la teoría de las representaciones sociales (TRS) propuesta por Moscovici (1961) se constituye en un enfoque teórico y metodológico propicio para su comprensión y en particular para el caso de la indagación que en este texto se presenta, de la cultura escolar desde el conocimiento del sentido común construido por los diferentes sujetos que comparten el espacio educativo.

Actualmente muchos actores en la educación se preguntan directa e indirectamente por la razón y por el sentido de la escuela, por los significados que se le atribuyen. Desde el ámbito académico asociado a este campo se cuestiona sobre lo que la escuela ofrece a los estudiantes (Tenti Fanfani, 2000; Weiss, 2015; Saucedo, 2006; Dayrell, 2007, 2010; Dubet, 1994, 2005, 2006, 2010), unas de las respuestas a estos interrogantes se encuentran en las narrativas, discursos, estructuras cognitivas y representaciones sociales en las que se pueden rastrear las atribuciones que jóvenes escolares le dan a sus experiencias y vivencias escolares.

Dar cuenta de los significados que los jóvenes estudiantes expresan sobre la escuela, significa revalidar y lograr una mayor fundamentación de la posición desde la cual se divisa el horizonte de esta institución, que para muchos académicos se reduce a un espacio de reproducción social y cultural (Bourdieu; Passeron, 1970; Bernstein, 1990). Si bien estos son referentes la escuela no se agota en ellos, ésta es “el primer sitio en donde se esperan respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla” (Bruner, 1999, p 21).

La “institución” escolar es un lugar fundamental para la vida de los jóvenes escolares, pues es un escenario en el que comparten vivencias y experiencias de diversa índole, además, es un espacio donde se construyen, reproducen y refuerzan muchas representaciones sociales que inciden en las prácticas sociales, en las actitudes, en los sentidos, intereses y en el éxito académico o en el fracaso escolar. En este sentido, es crucial comprender las R.S que los jóvenes han construido sobre la escuela para mejorar la calidad educativa y motivar un ambiente escolar pertinente, significativo y enriquecedor para los estudiantes.

En dicho contexto la pregunta de investigación que se formula en el marco de la pesquisa global es: ¿cuáles son las representaciones sociales que los jóvenes escolares construyen sobre la escuela y cómo estas afectan sus vivencias, experiencias educativas y su relación con la escuela?; como objetivo general se plantea develar y comprender las representaciones sociales sobre la escuela que han construido jóvenes escolares de educación media de colegios públicos de la ciudad de Bogotá y la influencia que tienen en su actitud y compromiso con las demandas escolares.

La pesquisa aporta a la comprensión y conocimiento de las RS que tienen los jóvenes sobre la escuela y desde los resultados se pretenden plantear campos de mejora en el contexto escolar, brindar elementos que pueden incidir en formulación de políticas educativas para la promoción de una cultura escolar que redunde en el éxito académico y personal de los estudiantes.

## El referente: La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales como una propuesta desde la psicología social, sin duda se ha constituido en una teoría y una metodología que posibilita la comprensión de las realidades sociales, los sujetos que las integran, sus interacciones y sus prácticas, rompiendo con visiones deterministas del comportamiento humano al permitir entender la relación entre individuo, la sociedad y el sujeto-objeto-contexto desde una perspectiva constructivista.

Las representaciones sociales (RS) como formas de conocimiento del sentido común, se encuentran presentes en la cotidianidad de los grupos y de los sujetos condicionando sus prácticas sociales, las que a su vez configuran las RS, en el entendido de que existe una relación dialéctica entre ellas como bien lo desarrolla Abric (2001), sin desconocer el papel de la experiencia grupal y la comunicación social en su conformación.

Al respecto de la experiencia es importante anotar que ésta cambia en las personas dependiendo de las circunstancias en las que tiene lugar y, por consiguiente, sus

representaciones sociales, de ahí el énfasis que se hace en su carácter contextual. Al respecto Rodríguez (2011) precisa:

En estas nuevas formulaciones teóricas sobre la cultura se reconoce que las experiencias de las personas cambian dependiendo de las circunstancias en que ocurren, y esto implicará algún cambio en los significados y las prácticas, y la creación de nuevos arreglos sobre lo que es prioritario y lo que es banal; lo que es primario o secundario. Dicho en pocas palabras, se sostiene que los contextos sociales en que interactúan las personas afectan los significados y las acciones, aunque sin desconocer la posibilidad de que existan estructuras cognitivas más duraderas. (Rodríguez, 2011, p.36)

Cabe señalar entonces, que el campo representacional como una de las dimensiones de las RS junto con la información, la actitud y el análisis de sus condiciones de emergencia está constituido por los significados que los sujetos le otorgan a la realidad. En este sentido, Moscovici (1961), citado por Cuevas (2016, p. 121) advierte que: “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”.

Así entendido, el campo representacional, considerado por Ibañez (1979) como la dimensión más importante de la RS al referirse a su contenido, obedece a una estructura, es decir, es posible identificar en ella un núcleo y una periferia (Abric, 2001).

## La escuela: una construcción social con múltiples significados y sentidos

La escuela ha sido concebida tradicionalmente como una institución fundamental para la socialización y la formación de las nuevas generaciones, al decir de Dubet (1994) naturalmente integrada, que instituye a los sujetos que participan en ella unos roles alrededor de unos principios y valores ideales republicanos centrados en un conocimiento liberador. Esta institución que funcionaba habitualmente en torno a fundamentos homogéneos hoy se encuentra en declive, crisis, mutación o bajo sospecha como lo han sostenido algunos autores (Dubet; Martucelli, 1998; Tenti Fanfani, 2021).

En el momento actual las múltiples demandas a la escuela desde organismos internacionales especialmente de carácter económico, demandas nacionales, sociales, culturales y de la escuela misma, ponen en entredicho un ideal consensuado de sus finalidades, y por tanto de la escuela como institución.

Para Dubet y Martucelli (1998) los sistemas escolares deben garantizar al menos tres funciones:

La certificación: distribuye calificaciones que tienen utilidad social objetivadas a través de los diplomas que ubican a los sujetos en determinadas posiciones y posibilitan la movilidad social.

La socialización: la construcción de un sujeto para que se adapte a la sociedad en la que vive a través de la transmisión del legado socio cultural, reproduciendo a los individuos y las posiciones que van a ocupar en el espacio social.

La función educativa: separada de la función de socialización, está orientada fundamentalmente a la producción del sujeto más allá de responder a las demandas socializadoras que exigen de la escuela la formación de personas para adaptarse al mundo social.

Por otro lado, la escuela misma con su proyecto educativo y su forma de organización, instituye una serie de prácticas normativas, educativas y pedagógicas que con las funciones anteriores, implantan una serie de significados y sentidos sobre esta institución, muchas veces alejadas de los intereses y motivos de los aprendices, de sus condiciones materiales y subjetivas, de sus expectativas y necesidades. Esto se puede traducir en lo que Tenti Fanfani (2000) denomina el enfrentamiento de dos culturas: la de los jóvenes escolares y la cultura o forma escolar y por otro lado, la de las miradas adultocéntricas que desconocen la condición juvenil de los estudiantes; “[...] La edad siempre fue un principio estructurador de las relaciones de dominación en todas las sociedades” (Tenti Fanfani, 2000, p.8), por ejemplo, en la escuela desde la mirada del adulto, los aprendices tienen más deberes que derechos a pesar de las nuevas disposiciones legales a nivel global que reconoce a los niños y jóvenes como sujetos de derechos.

Las vivencias y experiencias escolares están atravesadas por regulaciones del comportamiento a través de dispositivos o reglamentos disciplinarios que se traducen en relaciones desiguales de poder entre los maestros, directivos y los estudiantes.

Frente a estas tensiones es importante desentrañar los sentidos y significados que los diferentes miembros de la comunidad educativa le otorgan a la escuela, pues como se ha evidenciado en los desarrollos de la psicología social cognitiva, estos significados inciden en la percepción, el comportamiento y la toma de decisiones de los sujetos (Morales et al., 1994; Lachman; Lachman; Butterfield, 1979) aspecto que redundan en las expectativas de éxito o fracaso escolar.

Los significados de la escuela y por ende el sentido de los estudios están atravesados por diferentes factores sociales, culturales, del propio individuo y por las posiciones sociales que ocupan los sujetos, tal como lo expone Tenti Fanfani (2000) al referirse a los jóvenes de sectores populares y en relación con la escuela anota:

Cuando objetivamente “no se tiene futuro”, porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el

futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. (Tenti Fanfani, 2000, p.10)

Develar los diversos sentidos sobre la escuela que los jóvenes escolares han construido se convierte en una tarea central para los maestros y administradores educativos pues estos sentidos impactan las actitudes hacia los estudios y como se anotó, pueden determinar el éxito o el fracaso en los procesos de socialización y educación de los aprendices, por consiguiente, esta institución debe tener en cuenta sus condiciones de vida y potenciar sus expectativas futuras.

Al respecto Tenti Fanfani (2000, p. 12) plantea:

Quizás una de las claves del éxito sea comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y “con derechos”.

## Jóvenes y escuela

En el contexto de la escuela, se parte de reconocer que los estudiantes de educación media tienen una doble condición, además de ser estudiantes son jóvenes en condición escolar. La anterior premisa tiene como referencia el hecho de que los jóvenes hasta hace algo más de tres décadas eran estudiados fuera del contexto escolar y considerados como tendencia predominante como sujetos problemáticos (Hernández, 2020).

El anterior hecho llevó por un lado, a pensarse al joven en los ámbitos educativos en los cuales se encuentra inmerso, particularmente la escuela, en la que además, se le representa como estudiante; y por otro lado, a ser abordado desde perspectivas teóricas socioculturales que reconocen su pluralidad y diversidad, y así, superar visiones epistemológicas positivistas concretadas en disciplinas como la psicología o la sociología que hacían énfasis en lo individual y en las que el joven era investigado y analizado desde perspectivas adultocéntricas y homogeneizantes así como cuantitativas, para ser reconocido como un sujeto que inmerso en un contexto construye un conocimiento sobre su realidad mediado por los procesos particulares de interacción grupal y social.

En este sentido cabe mencionar a Ghiso (2006) quien llama la atención sobre el tiempo de ser joven. Al respecto anota:

El tiempo de ser joven identitariamente varía entre estratos, culturas y clases sociales. La mayoría de las personas menores de edad de la región latinoamericana, que viven en la exclusión, son invisibilizadas como tales y enfrentan una premura psicosocial en el cumplimiento

de responsabilidades, supuestamente adultas y con ausencia de oportunidades. (Krauskopf 04, 27, apud Ghiso, 2006, p.49)

En el marco de este estudio, los jóvenes, sujetos de representación, se encuentran estudiando en instituciones educativas públicas y en los niveles de educación media. Asumir al joven como sujeto de representación retoma el planteamiento de Hernández (2020) para quien la indagación por el estudiante en su condición juvenil desde la TRS, se constituye en una forma de reconocerlo como sujeto sociable, vital y activo que aporta una mirada del joven fuera de lo comunitario y barrial o como objeto de estadísticas y permite comprender las dinámicas educativas y sus prácticas desde su propia voz.

## La Educación Media en Colombia

La Ley 115 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), ley general de educación en Colombia, define la educación formal “como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Artículo 10, p. 3).

Dentro de la educación formal además de la educación preescolar y básica se establece la educación media que “constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo. (Artículo 27, sección cuarta).

La educación media puede tener el carácter de académica o técnica, permitirá al estudiante, profundizar en el conocimiento de las ciencias, artes o humanidades, involucrarse con la investigación en un campo de conocimiento y acceder así a la educación superior, en tanto la técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en el sector productivo o de servicios.

Si bien la normatividad colombiana reglamenta la educación y en este caso en particular la educación formal, sus características, dinámicas, prácticas y funciones actuales corresponden a las transformaciones sociales, económicas y políticas que se han producido a lo largo de la historia que le dan al sistema educativo un lugar determinado, así como a los sujetos que de él hacen parte.

Para Tenti Fanfani (2000) las instituciones educativas y por ende la educación media como otros niveles educativos han sufrido cambios producto de las transforma-

ciones sociales y de la masificación, que permitió el acceso a la población, entre ella, de adolescentes y jóvenes excluidos de un sistema que era para las élites.

Así lo precisa el autor:

Cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto. Conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos (por las contradicciones entre características objetivas y subjetivas (expectativas, preferencias, actitudes, comportamientos, etc.) de la demanda y las características de la oferta (inadecuación institucional y empobrecimiento de la oferta escolar). (Tenti Fanfani, 2000, p.3)

El sistema educativo y en particular la escuela desde la perspectiva de Tardif (2004) cumple distintas funciones relacionadas con la transmisión de conocimientos y saberes e igualmente con la formación de los niños, adolescentes y jóvenes que lo integran sin desconocer el papel que tiene en la construcción de los docentes. Haciendo énfasis en los jóvenes como sujetos de la presente indagación, Tardif (2004, p.1) precisa que: “la escolarización, por una parte “crea juventud”, es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero, por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares”.

## Metodología

Este estudio asume el tipo de investigación cualitativa, con un paradigma hermenéutico y desde los estudios en representaciones sociales el enfoque procesual. Los sujetos y los contextos de investigación se seleccionan a partir de una muestra intencional (Maxwell,1996): jóvenes escolares de educación media de 14 colegios públicos de Bogotá ubicados en diferentes sectores de la ciudad<sup>1</sup>.

En el proceso analítico se ha propuesto el análisis de contenido que implica la reducción de datos, construcción de unidades de análisis y categorías, la codificación, y triangulación interpretativa (Miles; Huberman,1984).

Con el propósito de dar cuenta de las representaciones sociales que construyen los jóvenes escolares de educación media de la ciudad de Bogotá sobre la escuela, se recurren a dos técnicas de investigación para recopilar la información (Abric, 2001), una de carácter interrogativo, la entrevista en profundidad y otra de carácter asociativo, la asociación de palabras, sistematizada y analizada a través de la técnica de redes semánticas naturales (Figuroa; González; Solís, 1981) pues se considera que es un medio que ofrece rigor en el tratamiento y la sistematización de los datos empíricos.

Para este artículo se presentan los resultados preliminares obtenidos a través de la asociación libre y las redes semánticas complementarias a esta.

Abric (2001) plantea que la técnica de asociación libre:

Consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo, por lo tanto, menos controlado y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas. (Abric, 2001, p. 59)

Por su parte, para Figueroa (1976), las redes semánticas o de significado son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno.

Identificar el conocimiento organizado alrededor de éstas posibilita desentrañar y develar los significados que elaboran los sujetos sobre los objetos o fenómenos de la realidad social en la que viven. Las concepciones y los significados son elementos cognitivos importantes como parte de la representación social.

La asociación de palabras y las redes de significado dan razón de la representación social como un sistema sociocognitivo (sometida a las disposiciones que regulan los procesos cognitivos) sin desconocer que también tienen un componente social importante en su elaboración y transmisión.

## Resultados

La técnica de asociación de palabras (TAP) y las redes semánticas naturales (RSN) permitieron acceder a la organización cognitiva del conocimiento que han construido los jóvenes escolares de educación media sobre la escuela y desde este lugar dar razón de los significados que dan sentido a este objeto de representación.

Las RSN dan relevancia al estudio de los procesos cognitivos y la forma como se organiza la información en el sistema de memoria del sujeto, posibilita recuperar el conocimiento, la jerarquía y rango de importancia que tienen diferentes conceptos e ideas, desde los cuales se da significación al objeto de estudio, en este caso la escuela. Su desarrollo tiene relevancia ya que estos elementos de carácter cognitivo inciden en las acciones de los sujetos.

Para Vargas, Menéndez, y Vargas, apoyados en Figueroa, González y Solís (2014),

[...] Las redes semánticas, pueden definirse como el conjunto de palabras recuperadas a través de la memoria mediante un proceso reconstructivo que no sólo se obtiene por vínculos asociativos, sino también por la naturaleza de los procesos de memoria. ( p. 3)

A continuación, se describe el proceso de desarrollo de la técnica de redes semánticas naturales RSN:

Se parte del supuesto que el conocimiento y la información que construyen los sujetos se organiza en el sistema de memoria en forma de redes de información y que para su análisis, se recurre a las técnicas asociacionistas (asociación libre y redes semánticas naturales), las cuales posibilitan evaluar el significado psicológico determinado por la organización cognoscitiva.

1. Selección de la palabra estímulo para la asociación. El término inductor escogido fue COLEGIO, los estudiantes de manera libre asociaron palabras que desde su perspectiva definen a esta institución. Se pidió evocar cinco palabras que podían ser conceptos, verbos, adverbios, sustantivos o adjetivos.
2. Jerarquización y ordenamiento: Se solicitó que jerarquizaran y ordenaran las palabras de uno a cinco, donde uno es la que tiene mayor importancia y cinco la de menor valor lo que representa el rango de importancia en cercanía con el término inductor (colegio).
3. Definición de términos: Finalmente, para dar cuenta del sentido otorgado a cada palabra o concepto evocado, se les pide que escriban cómo las entienden. Este aspecto no ha sido contemplado originalmente con la técnica de RSN, pero desde un enfoque procesual de los estudios en representaciones sociales es importante, pues contribuye a acceder al contenido de la representación del objeto.

Los indicadores que se obtuvieron con el desarrollo de las técnicas fueron los siguientes:

El tamaño de la red (Valor J): total de palabras evocadas por el conjunto de los estudiantes sujetos de investigación.

El peso semántico (Valor M): jerarquiza y determina los elementos centrales de la estructura cognitiva sobre el objeto.

La distancia semántica cuantitativa (DSC): muestra la distancia y proximidad entre los términos que conforman la red con respecto al término inductor.

El Núcleo de la red (NR): conjunto de las diez palabras que tuvieron mayor peso semántico (M) da cuenta del centro del significado del objeto estudiado.

La información se organiza en una tabla de Excel dando respuesta a cada uno de los indicadores:

Valor J: El conjunto inicial de términos asociados en la RED fue 68, pero como parte del proceso se hizo la de depuración unificando términos sinónimos, singulares y plurales quedando 39, con este número se obtiene la frecuencia de las palabras enunciadas,

Se asigna el valor semántico otorgando cinco al rango de mayor importancia (rango 1) y de manera sucesiva dando uno al de menor importancia (rango 5)

Se calcula el peso semántico M, multiplicando las frecuencias en cada uno de los rangos por el valor semántico ( $F \times VS$ ). Finalmente, al sumar los productos se obtiene el peso semántico M.

**Tabla 1:** Términos asociados, rango de importancia y peso semántico

TÉRMINOS ASOCIADOS A COLEGIO: RANGO Y PESO SEMÁNTICO													
VALOR SEMÁNTICO	TÉRMINOS ASOCIADOS	F <sub>i</sub>	5	4	3	2	1	F <sub>x5</sub>	F <sub>x4</sub>	F <sub>x3</sub>	F <sub>x2</sub>	F <sub>x1</sub>	M
			RANGO										
			1	2	3	4	5						
AMIGOS	11	1	4	4	1	1	5	16	12	2	1	36	
DIVERSIÓN SOCIALIDAD	3	0	0	1	1	1			3	2	1	6	
ESTRÉS	6	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18	
NORMAS	10	1	3	0	4	3	5	12		8	3	28	
PROFESORES	10	3	1	4	2	0	15	4	12	8		39	
ÚTILES	8	2	1	2	1	2	10	4	6	2	2	24	
PEREZA	3	0	0	2	1	0			6	2		8	
NOTAS	6	1	1	1	0	3	5	4	3		2	14	
DISCIPLINA	2	0	1	1	0	0		4	3			7	
EDUCACIÓN	9	1	2	3	1	0	5	8	9	2		24	
RESPETO	3	1	2	0	0	0	5	8				13	
EXPERIENCIAS	6	0	0	3	2	1			9	4	1	14	
FORMACIÓN	17	5	1	1	1	9	25	4	3	2	9	43	
INSTITUCIÓN	2				1	1				2	1	3	
APRENDIZAJE	7	3	2	1	0	1	15	8			1	24	
SOCIALIZAR	4	1	2			1	5	8			1	14	
UNIVERSIDAD	1	1					5					5	
ESTUDIANTES	3	1		1	1		5		3	2		10	
DECISIONES	2					2					2	2	
PROCESO	1				1					2		2	
OBLIGACIÓN	3				2	1				4	1	5	
RUTINARIO	2	1				1	5				1	6	
RESPONSABILIDAD	5	2		1	1	1	10		3	2	1	16	
PROYECTOS	1			1					3			3	
COMPROMISO	1				1					2		2	
INVESTIGACIÓN	1			1					3			3	
COMPAÑERISMO	3				2	1				4	1	5	
INJUSTICIA	1		1					4				4	
EQUIPOS TECNOLÓGICOS	5	0	1	0	2	2		4		4	2	10	
MATERIAS	2	0	1	1	0	0		4	3			7	
INTERÉS	4	0	3	1	0	0		12	3			15	
PARTICIPACIÓN	4	0	1	2	1	0		4	6	2		12	
CLASE	5	0	4	1	0	0		16	1			17	
CONOCIMIENTO	6		1		3	2		4		6	2	12	
REFUERZO	1				1					2		2	
PELEAS	1					1						1	
VALORES	1					1					1	1	
HOGAR	1	1									1	1	

Fuente: elaboración propia.

El núcleo de la RED se organiza con las diez palabras que tuvieron mayor peso semántico así:

**Tabla 2:** Núcleo de la red y distancia semántica

NÚCLEO DE LA RED Y DISTANCIA SEMÁNTICA CUANTITATIVA								
VALOR SEMÁNTICO		5	4	3	2	1	M	DSC
TÉRMINOS ASOCIADOS	Fi	RANGO						
		1	2	3	4	5		
FORMACIÓN	17	5	1	1	1	9	43	100
PROFESORES	10	3	1	4	2	0	39	90.6
AMIGOS	11	1	4	4	1	1	36	83.7
NORMAS	10	1	3	0	4	3	28	66.1
EDUCACIÓN	9	1	2	3	1	0	24	55.8
ÚTILES	8	2	1	2	1	2	24	55.8
APRENDIZAJE	7	3	2	1	0	1	24	55.8
CLASE	5	0	4	1	0	0	17	39.5
RESPONSABILIDAD	5	2		1	1	1	16	37.6
INTERÉS	4	0	3	1	0	0	15	34.8

Fuente: Elaboración propia.

DSC= Distancia semántica cuantitativa. Se calcula con regla de tres a partir del término con mayor peso semántico.

En lo que sigue se describe e interpreta cada uno de los términos que hacen parte del núcleo de la red, tomando los datos empíricos que se obtuvieron con la técnica de asociación de palabras (TAP) en la que los estudiantes explican el sentido atribuido a cada palabra evocada y de esta manera se da cuenta del contenido de la representación social:

- La formación para los jóvenes estudiantes representa el concepto de mayor importancia con el que se representan a la escuela, concepto que toma distancia de sus finalidades habituales centrada en la transmisión de los saberes de las disciplinas escolares y que corresponde a una visión funcionalista enfocada en el paradigma de la socialización como función de esta institución, para los jóvenes no es el estudio de las ciencias lo más relevante, es la formación o al decir de Dubet y Martuccelly (1998), la educación que apunta a la producción de un tipo de sujeto, allí se conjuga la inculcación de valores, el carácter, y se busca incidir en el proyecto de vida de los jóvenes en su subjetividad individual.
- Los profesores ocupan para los jóvenes escolares sujetos de investigación un lugar destacado en la representación sobre la escuela. En unidad y complementariedad con la formación, para estos sujetos el profesor es significativo en tanto contribuye en primer lugar, a la formación de la persona en su subjetividad e identidad y en un segundo lugar lo identifican como la persona que es especialista en un área de saber disciplinar que enseña en el contexto escolar.

- Los amigos representan un lugar destacado en la escuela y haciendo referencia a esto Hernández (2018, p. 90) plantea:

[...] Esta institución es principalmente un lugar para la socialidad y la sociabilidad. Como lugar de encuentro de los jóvenes se materializa en la conversación como forma de reflexión privilegiada de estos sujetos, hablan de sus vivencias y experiencias jóvenes, pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes. El encuentro con sus pares le da sentido a sus experiencias y vivencias escolares, la escuela es un entorno de vida juvenil. (Hernández, 2018, p. 90)

- Las normas hacen de la institución escolar un espacio de disciplinamiento de los cuerpos juveniles; en este orden Hernández (2018, p. 93) argumenta que, en la sociedad moderna el modelo ideal de “[...] escuela es el del trabajo y del trabajador, se espera por tanto que el alumno sea disciplinado, puntual y obediente y se desenvuelva en el estudio con eficacia y eficiencia”. En el mismo sentido Dayrell (2007, p. 1119) afirma que: “[...] Cuando el joven entraba en aquel espacio, dejaba su realidad en sus puertas, convirtiéndose en alumno, debiendo interiorizar una disciplina escolar e invertir en un aprendizaje de conocimientos”.
- El término educación evocado por los estudiantes se entiende dentro de las finalidades tradicionales de la escuela, como socialización adultocéntrica de los saberes de las disciplinas escolares y de la herencia social y cultural, la escuela se asume habitualmente como institución de reproducción, al decir de Hernández (2018) la escuela como institución “[...] que reproduce el acervo de conocimiento y saber cultural de las diferentes generaciones, tarea que se realiza con la enseñanza de los contenidos disciplinares en el marco de un currículo escolar de corte disciplinar” (Hernández, 2018, p.403).
- Los útiles escolares son una referencia al representarse a la escuela, estos son principalmente un apoyo y un elemento motivador en el proceso de aprendizaje; para los estudiantes el contar con los útiles escolares aporta a la calidad de la educación “[...] todo lo que comprende, libros, lápiz, borrador, tablero, marcadores maletas, mesas, cuadernos y demás...Fundamental para promover una educación de calidad” (TAP).
- El aprendizaje se entiende como la adquisición de nuevos conocimientos producto de la enseñanza, de las mediaciones pedagógicas con los maestros, aunque según ellos no siempre requiere un trabajo directo con el docente pues se puede desarrollar con trabajo autónomo. Lo central del aprendizaje escolar sería al decir de Coll (1998) que estos sean lo más significativos posibles para los educandos al contrario del aprendizaje memorístico o mecánico en el cual no hay un entendimiento de lo que se dice o se hace.
- Las clases se asumen como una actividad central de la escuela dando lugar a una visión magistrocéntrica “[...] lo que los profesores dictan” (TAP), las actividades que desarrollan los maestros en el aula para el aprendizaje. “[...] Se va a la escuela a tomar clases” (TAP). Desde una mirada más amplia se diría que ésta es el espacio donde se desarrolla la interacción entre los maestros, estudiantes y pares, con el propósito de garantizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y socialización y por consiguiente la formación integral de los educandos.
- La responsabilidad es para los jóvenes una actitud importante, en tanto permite avanzar y mejorar en el proceso educativo, es de resaltar como para los jóvenes objeto de investigación sacar buenas notas no se relaciona con este valor pues para ellos “[...] la nota no prueba nada” (TAP).

- El interés se relaciona con la motivación de asistir a la escuela, la cual para ellos es una condición personal, pero además se resalta que los docentes también deben estar motivados “[...] el interés también es lo que el profesor debe tener para ser más dinámico y dar mejores clases” (TAP).

El sistema periférico:

Una vez definido el núcleo de la red, que puede entenderse como núcleo representacional, se procedió a organizar los elementos periféricos, los que tuvieron menor frecuencia, y peso semántico, no se tuvieron en cuenta aquellos que fueron enunciados una sola vez (frecuencia 1). Los elementos periféricos según Abric (2001, p. 23): “[...] se organizan alrededor del núcleo central...constituyen lo esencial del contenido de la representación...Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas juicios formulados al respecto del objeto y su entorno”.

**Tabla 3:** Elementos periféricos al núcleo de la red

CATEGORÍAS	TÉRMINOS ASOCIADOS A “LA ESCUELA”
ACTITUDES	Pereza, injusticia, estrés, peleas, participación
VALORES	Valores, compañerismo, respeto, disciplina, compromiso
MOTIVOS	Obligación, decisión, socializar, diversión, universidad, experiencias
PROCESOS INSTITUCIONALES	Proceso, proyectos, conocimientos, investigación, refuerzo, calificaciones, materias, rutina
ACTORES	Estudiantes

Fuente: elaboración propia.

El sistema periférico se interpretó alrededor de varias categorías: actitudes, valores, motivos, procesos institucionales y actores, los cuales ponen en evidencia representaciones sociales más individualizadas y particulares, así como una heterogeneidad en el campo representacional alrededor de la escuela como objeto.

## Conclusiones

Como conclusiones parciales de esta pesquisa las representaciones sociales sobre la escuela que han construido estudiantes de educación media en instituciones educativas públicas en Bogotá-Colombia, dan cuenta de la coexistencia de representaciones instituidas de la escuela y de los nuevos significados que le son atribuidos por los jóvenes relacionados con su formación como sujetos.

La significación global que define el objeto de representación, la escuela, por parte de los jóvenes escolares de educación media, se relaciona con el papel que juega esta

institución y el rol de los maestros en su construcción personal, donde lo valórico tiene un lugar central.

Por otro lado, esta cobra sentido para los estudiantes al concebirla como un espacio de vida juvenil en el que las vivencias centradas en procesos de socialidad y sociabilidad entre pares marcan la experiencia escolar.

Esta institución es para los jóvenes un espacio de reconocimiento personal y social, en el que se valoran a sí mismos y también a los otros representados en sus pares y en la figura del docente, cada uno de los cuales tiene un papel central en su proceso de construcción. Los primeros en la formación de su identidad y los segundos, los docentes, en las posibilidades de aprendizaje.

Frente a estas significaciones la escuela se representa como un espacio normativo, entorno en el cual se imponen normas, reglas y valores que regulan el comportamiento y las relaciones entre los jóvenes escolares, como también una institución socializadora al impartir a través de la clase los conocimientos de las disciplinas escolares, visión funcionalista que establece como finalidades la mentada formación integral para vincular a los sujetos a la sociedad.

## Referencias

- ABRIC, J. **Prácticas Sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán. 2001.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **La reproducción** : Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.1970.
- BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**: Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure. 1990.
- BRUNER, J. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor.1999.
- CUEVAS, J. Recomendaciones para el estudio en representaciones Sociales en Investigación Educativa. **Revista Cultura y Representaciones Sociales**, México, v.11, n.21, p.109-140, sept. 2016. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&nrm=iso)>. Acceso en: 05 abr. 2024.
- COLL, C. significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. **Infancia y aprendizaje**, Barcelona, p. 131-142,1998. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28273606\\_Significado\\_y\\_sentido\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_escolar\\_Reflexiones\\_en\\_torno\\_al\\_concepto\\_de\\_aprendizaje\\_significativo](https://www.researchgate.net/publication/28273606_Significado_y_sentido_en_el_aprendizaje_escolar_Reflexiones_en_torno_al_concepto_de_aprendizaje_significativo)
- Acceso en: 06 abr.2024.
- DAYRELL, J. ¿A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. En: Simpósio Internacional “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromisos”, 2007. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acceso en:01 abr.2024.
- DAYRELL, J. Juventud, socialización y escuela [En línea] **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 4, n. 4, p. 15- 34, 2010. Disponible en: Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4769/pr.4769.pdf). Acceso en: 23 marzo.2024

- DUBET, F. **Jóvenes y estudiantes**. Francia: Universidad de Burdeos II. 1994
- DUBET, F. Los estudiantes. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, 1. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>. Acceso: 15 marzo 2024.
- DUBET, F. **El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: España: Gedisa. 2006.
- DUBET, F. Crisis de la transmisión y declive de la institución. **Política y Sociedad**, v. 47, n.2, p. 15-25, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636>. Acceso en: 28 feb. 2024.
- DUBET, F.; MARTUCCELLY, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Madrid: Lozada.1998.
- FIGUEROA, J. **Estudios de Redes Semánticas Naturais e alguns processos básicos**. Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM. 1976.
- GHISO, A., GAVIRIA, A., BOTERO; N. Espacios y sentidos de la participación juvenil. **Revista Temas Sociológicos**, n. 11, p. 43-70, 2006. Disponible en: <https://ediciones.ucsh.cl/old/index.php/TSUCSH/article/view/203>. Acceso en: 13 marzo. 2024.
- HERNÁNDEZ, E. Significado, Sentido y Representaciones Sociales. **Revista Noria**, Bogotá, v.1, n.1, p.15-22, 2018. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NorialE/article/view/14181>. Acceso en: 15 feb. 2024.
- HERNÁNDEZ, E. Las Representaciones Sociales de Maestros de Educación Básica Secundaria y Media de Bogotá sobre Los Jóvenes en su condición escolar. **Tesis (Doctorado en Educación)-Facultad de Ciencias y Educación**, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia. 2020.
- IBÁÑEZ J. **Más allá de la sociología**. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- LACHMAN, R., LACHMAN L. y BUTTERFIELD, E. **Cognitive psychology information processing: an introduction**. New Jersey: LEA, Publishers, 1979.
- MAXWELL, J. **Qualitative research design. An Interactive Approach**. Thousand oaks, California: Sage Publications, 1996, p. 63-85 (5. Methods: What will you actually do?). Disponible en <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2011/MAXWELL5.pdf>. Acceso en: 22 marzo 2024.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis: A source book of new methods**. Beverly Hills: Sage. 1984.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). **Ley 115. Ley general de educación**. Bogotá-Colombia,1994.
- MORALES, J. F., MOYA, M., REBOLLOSO, E., COLS, J.M. F, Huici, C., Marques, J., Páez, D. y Pérez, J. A. **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.1994.
- MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul, 1961.
- RODRÍGUEZ, T. Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las Representaciones sociales. **Revista Sinéctica**, México, n. 36, p. 1- 11. 2011. Disponible en: <file:///C:/Users/55119/Downloads/Dialnet-DiscusionesTeoricometodologicasSobreElCaracterCont-8412955.pdf>. Acceso en: 13 feb..2024.
- SAUCEDO, C. L. Estudiantes de secundaria: Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 29, p. 403-429, abril-junio 2006. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002905>. Acceso en:16 marzo.2024.
- TARDIF, E. (2004). **Los saberes docentes y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.
- TENTI FANFANI, E. (2021). **La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2021.

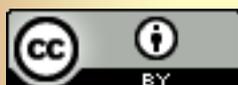
TENTI FANFANI, E. Culturas Juveniles y Cultura Escolar. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], n. 40-41, p. 1-12, 2000. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7772>. Acceso en: 19 mar. 2024.

VARGAS, M., MÉNDEZ, A., VARGAS, A. La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. **IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales**, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. En: Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf). Acceso en: 18 abr. 2024.

WEISS, E. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272. 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VtrqPfmnmX6cVXrtdR7NxVf/?format=pdf>. Acceso en: 18 abr. 2024.

## ‘Notas de fim’

1 Los datos empíricos fueron recopilados con el apoyo de estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el espacio académico electivo “Representaciones sociales, Sociología de la Experiencia Escolar y los Sentidos de la Escuela” del periodo 2023 -3.



## Representações Sociais da Ciência: Estudo com Professores de Ensino Médio

*Social Representations of Science:  
A Study with High School Teachers*

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>1</sup>  
Claudia Maria de Oliveira Sordillo<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo discute a representação social da ciência por professores do Ensino Médio de uma instituição de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O grupo estudado contou com 33 professores das áreas de Física, Química e Biologia. Eles responderam ao TACB-S (Teste de Alfabetização Científica Básica – Simplificado) e participaram de entrevistas semiestruturadas. A análise do TACB-R foi feita com o *software excel©*. As entrevistas foram submetidas a uma análise textual utilizando o *software IRaMuTeQ*. Os resultados indicam uma construção da representação social da ciência organizada em torno de uma tensão entre elementos internos e externos da ciência. Essa tensão opõe uma visão da ciência associada à construção do conhecimento científico e uma visão interna, associada às disciplinas escolares e à prática docente.

**Palavras-chave:** Representação social da ciência; Professores; Ensino Médio.

**Abstract:** The article discusses the social representation of science by high school teachers at an educational institution in the city of Rio de Janeiro. The group studied included 33 teachers of Physics, Chemistry and Biology. They completed the TBSL-S (Test of Basic Scientific Literacy - Simplified) and took part in semi-structured interviews. The TBSL-S was analyzed using *excel©* software. The interviews were subjected to textual analysis using *IRaMuTeQ* software. The results indicate a construction of the social representation of science organized around a tension between internal and external elements of science. This tension opposes a vision of science associated with the construction of scientific knowledge and an internal vision, associated with school matters and teacher practice.

**Keywords:** Social representation of science; Teachers; High school.

1. Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Toulouse – Le Mirail, França, e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Pesquisadora associada ao CIERS-ed/FCC. ORCID: 0000-0003-2835-6554. E-mail: edna.chamon@gmail.com.

2. Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professora do Colégio Pedro II, Campus Niterói. ORCID: 0000-0002-6177-8778. E-mail: csordillo@yahoo.com.br.

## Introdução

A discussão sobre o conhecimento científico que deve ser proposto na escola e sobre o valor desse conhecimento para a população em geral, tanto em sua forma como em seu conteúdo, não é propriamente recente. Retomamos aqui, para referência histórica, o trabalho de Jon D. Miller (Miller, 1983), que traz uma revisão conceitual e empírica dos estudos sobre Alfabetização Científica (*Scientific Literacy*) até sua época e que assentou as bases das definições utilizadas até hoje para esse conceito.

Em suas primeiras linhas, o autor já adverte: “Em uma sociedade democrática, o nível de alfabetização científica da população tem importantes implicações para decisões de política científica” (Miller, 1983, p. 29, tradução nossa). O alerta diz respeito não apenas às consequências da falta de conhecimento em ciências, em termos de seu conteúdo, mas particularmente à necessidade de um conhecimento sobre como a ciência funciona e quais seus impactos sociais, de modo a permitir uma participação consequente da sociedade nas discussões e decisões sobre os rumos da política científica.

Ainda que alguns autores tenham contestado a conveniência e mesmo a possibilidade de educar cientificamente a população (ver especialmente Fensham, 2002; Shamos, 1995), acreditamos que os argumentos apresentados por Cachapuz et al. (2005) demonstram plenamente não só a necessidade, mas também a urgência dessa alfabetização. De todo modo, a preocupação com o conhecimento científico nos níveis escolares básicos – particularmente no Ensino Médio, que vai nos interessar aqui – e com a correspondente formação docente para as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias ganharam espaço e amplitude nos últimos anos, por razões evidentes.

De um modo geral, a Educação Básica no Brasil sofre de problemas estruturais conhecidos: a desvalorização do trabalho docente, a degradação de suas condições de trabalho; o hermetismo dos conteúdos; a desconsideração pelo conhecimento prévio dos alunos, particularmente daqueles oriundos de classes populares; o distanciamento entre a instituição familiar e a escolar; dentre outros.

Do ponto de vista da população que atravessa o sistema escolar e busca uma formação para a vida e para o trabalho, os indicadores são pouco satisfatórios. O Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP (2018), comentando estatísticas publicadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o Brasil e mais 40 países, indica que, em nosso país, é de 36% a proporção de adultos de 25 a 34 anos de idade que não concluíram o ensino médio, sendo 41% para os homens e 32% para as mulheres; e, para a população em geral, essa taxa é próxima de 53%. O relatório anterior, de 2017 (INEP,

2017), mostrava uma forte desvantagem na renda representada pela ausência do Ensino Médio: os adultos entre 24 e 64 anos de idade que não conseguiram completar essa etapa educacional recebem, em média, 38% a menos em trabalhos de tempo integral.

No Brasil, em 2019, 15% dos jovens entre 15 e 17 anos, que deveriam estar frequentando o ensino médio, não o estão (INEP, 2021). Também preocupante, o mesmo Relatório mostra que, em 2020, mais de um terço (35,9%) dos jovens de 18-24 anos não estavam estudando e nem trabalhando. O Relatório mais atual do INEP (2022) destaca as desigualdades econômicas decorrentes das desigualdades na formação:

[...] entre os países e economias com dados disponíveis, o Brasil é o que apresenta o maior ganho dos trabalhadores com ensino superior em comparação com os trabalhadores com até ensino fundamental completo. A diferença chega a ser quase quatro vezes a mais de ganho para os profissionais brasileiros de nível superior. (INEP, 2022, p. 9)

Do ponto de vista da formação de professores a situação também se mostra difícil. O número total de matrículas em cursos da educação superior no Brasil, na área de Ciências e Ciências Físicas, representa 2,1% do total e, em Matemática e Estatística, é de 0,2% (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 108). Considerando-se as licenciaturas, a situação é um pouco melhor. A área II, de Matemática e Ciências da Natureza, responde por 15,7% do total de matrículas. No entanto, nessa área, a evasão supera a casa dos 50% (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 125).

Nesse caso específico da área de Ciências, as conclusões de vários estudos remetem à: falta de experimentação nas aulas e seu papel na aprendizagem do conhecimento científico; ao ensino livresco; à falta ou má inserção dos recursos tecnológicos nos espaços educacionais; à ausência do estabelecimento de relações com os saberes que os alunos trazem para as situações de ensino e aprendizagem; à grade curricular hermética. Outros pontos se destacam na literatura da área que, somados a todo um contexto estrutural, recorrentemente desfavorável, envolvendo as escolas e o próprio sistema educacional, só tendem a ampliar o quadro negativo da análise: modelo de transmissão dos conhecimentos científicos como verdades neutras e absolutas; desinteresse dos alunos pelas ciências e pelas aulas de ciências; dificuldade de superação das representações prévias/alternativas trazidas pelos alunos; abordagens pedagógicas que desconsideram a contextualização histórica e filosófica da construção científica; falta de clareza sobre o papel social da alfabetização/formação científico-tecnológica e da própria escola; lacunas na formação inicial dos professores, suas concepções e representações; necessidade de se repensar a formação continuada; falta de articulação entre a formação e a pesquisa; dificuldades de superação dos desafios para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (Megid Neto; Fracalanza, 2003; Ferreira; Selles, 2004; Samagaia; Peduzzi, 2004; Cachapuz et al., 2005).

A fim de contribuir para o entendimento dessa situação e desses problemas, este artigo se concentra nas questões de alfabetização científica de professores de Ensino Médio e na forma como esses professores veem, entendem e valorizam a ciência. Mais precisamente, o artigo se propõe a discutir a representação social da ciência por professores do Ensino Médio da grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias de uma instituição de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

## Alfabetização Científica

Laugksch (2000) realizou uma revisão da literatura para a expressão “scientific literacy” e destacou que, apesar do caráter muitas vezes controverso da expressão, há um consenso em torno do que é necessário para que um indivíduo seja considerado cientificamente alfabetizado. Há um entendimento geral de que o conhecimento científico faz parte de uma cultura específica e que os atores que o produzem utilizam uma metodologia e uma linguagem própria. Para um indivíduo ser considerado cientificamente alfabetizado, no entanto, não precisa aprender a fazer ciência, mas deve conhecer seus conceitos básicos, compreender a natureza da ciência – como ela se desenvolve e é produzida –, a diferença entre ciência e tecnologia, e as implicações dos resultados da produção científica para o ambiente e a sociedade.

Para uma orientação geral, adotaremos uma definição de trabalho inspirada nas dimensões estabelecidas por Miller (1983) e retomadas por Snow e Dibner (2016), entendendo alfabetização científica como: (a) a visão geral do funcionamento e das práticas da ciência, por exemplo, a formulação de hipóteses e as ideias de causa e de correlação; (b) o conhecimento do conteúdo da ciência, tais como fatos científicos básicos, conceitos e vocabulário específico; e (c) a compreensão da ciência como um processo social e a consciência de seu impacto na sociedade, incluindo questões éticas, conflitos de interesse e a ideia de provisoriedade dos resultados científicos.

A literatura da área vê como positiva e necessária a expansão da alfabetização científica na sociedade. Isso pode ser justificado por dois conjuntos de argumentos: existem benefícios individuais para um conhecimento maior sobre a ciência, que incluem as tomadas de decisão em nosso cotidiano, ligadas a questões de saúde, por exemplo (dieta, fumo, vacinação); e existem benefícios para a sociedade de maneira mais ampla, o argumento mais comum sendo de que uma população mais alfabetizada cientificamente é um fator decisivo para tomar melhores decisões sobre questões tecnocientíficas de interesse social.

O desenvolvimento e a ampliação na sociedade da alfabetização científica tornam-se ainda mais relevantes diante do aparente crescimento (ou, pelo menos, da maior visi-

bilidade) de manifestações de negação da ciência. Não se trata de assunto novo e nem de manifestações relacionadas apenas à saúde, embora a questão das vacinas seja recorrente e, talvez, a mais visível hoje. As questões relativas a mudanças climáticas exemplificam o mesmo fenômeno, ou ainda o – surpreendente! – revival do terraplanismo.

De qualquer forma, a negação da ciência causa forte impacto negativo na sociedade contemporânea, especialmente quando ignorada (Fackler, 2021). Mais importante ainda, conforme relata a autora, os estudos sobre a negação da ciência sugerem que simplesmente tentar corrigir as concepções das pessoas, apresentando-lhes informações corretas, dificilmente elimina e, muitas vezes, aumenta a crença equivocada. Esse é o fenômeno conhecido como backfire: o aumento da crença infundada quando se tenta corrigi-la. Essa é uma reação já abordada no estudo das representações sociais: o indivíduo médio é “[...] impermeável à informação, limita-se a confirmar suas teorias ao invés de falsificar teorias, e explica tudo aquilo que observa com base em causas pessoais” (Moscovici, 1986, p. 50, tradução nossa). Esse é também um viés longamente conhecido e estudado em teoria da decisão (Hammond; Keeney; Raiffa, 1998; Tversky; Kahneman, 1974). A diferença para a Teoria das Representações Sociais (TRS) é a perspectiva mais ampla que ela traz, pelo seu caráter marcadamente social.

## As Representações Sociais

As representações sociais são construções coletivas, social e culturalmente compartilhadas, relacionadas aos processos sociais associados às mudanças na sociedade (Moscovici, 2003). Segundo diversos autores da Teoria das Representações Sociais (TRS), como Moscovici (2012), Jodelet (2001) e Sá (1998), a difusão de um fenômeno desconhecido ou não familiar, seja uma novidade, seja uma nova forma de apresentação, gera conflitos e consensos que são estabelecidos a partir da necessidade de compreensão do que é “novo” pelos grupos sociais envolvidos.

Assim, o processo de apropriação de conceitos científicos é produtor de significações e gerador de representações sociais (RS). Em uma definição clássica, as RS são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

O interesse no estudo das RS reside no fato de que, em função de sua natureza de conhecimento socialmente gerado e compartilhado, elas produzem duas consequências:

- Quando estabelecida por um determinado grupo social, uma representação tende a resistir à mudança, gerando estabilização cognitiva para o grupo;

- Funcionam como uma norma social, caracterizando o que é “comum” (frequente) ou “eventual” (excepcional), e o que é “inaceitável” e “anormal” (contra a norma do grupo).

## A Representação Social da Ciência

Nas sociedades modernas, o conhecimento científico se sobrepôs a outras formas de conhecimento, como o conhecimento religioso ou o conhecimento de senso comum. A forma científica tornou-se a única forma válida e admissível de conhecimento. O conhecimento científico, que muitas vezes tem como princípio o senso comum, se constrói por oposição a ele. E essa oposição se dá não apenas em seu conteúdo, mas também em relação ao próprio processo de construção desse conteúdo – a ciência segue metodologia, regras lógicas e estritas de dedução, e é aberta à comprovação empírica (Chamon, 2014).

Em seu trabalho seminal sobre as representações sociais (RS), Moscovici (2012) desvenda o processo de penetração da psicanálise na sociedade, mostrando como uma ciência é apropriada por um grupo e transformada por ele. Aqui, ciência se torna senso comum. No entanto, Bangerter (1995) argumenta que existe uma continuidade entre a atividade do especialista e as ideias de senso comum que o especialista partilha com outros grupos, ou seja, os esquemas de conhecimento do senso comum continuam a trabalhar seu espírito durante sua atividade profissional. Essa continuidade tem grande influência nas formas de pensar e transmitir a ciência.

De fato, o estudo da ciência a partir da psicologia social dialoga com duas grandes áreas: os estudos sobre a representação social da ciência pelo público não especialista (a população em geral) e as discussões sociológicas sobre a ciência. Além disso, contrariamente a uma epistemologia voltada para o estudo dos produtos da ciência, a sociologia da ciência propõe uma investigação da gênese da ciência, dentro das instituições que a produzem. Trata-se de um estudo da pesquisa/processo (ciência se fazendo) muito mais do que da ciência/produto (ciência feita) como afirma Latour (2011).

Este ponto de vista nos leva a um estudo sobre as RS da ciência pelos professores. São essas representações (como o conhecimento científico se produz e se organiza, para que e a quem ele serve etc.), que circulam no discurso dos sujeitos e que formam uma visão sobre a ciência, sobre a forma de praticá-la e de transmiti-la (Chamon, 2007).

Por outro lado, a questão da apreensão dos conhecimentos científicos é atraída por dois polos opostos: de um lado, existe a pressão para um conhecimento preciso e comprovado, próprio da predominância da ciência em nossa sociedade; do outro, a impossibilidade cognitiva de apreender toda a evolução da ciência atual. Como nos diz o próprio Moscovici (2019, p. 2, tradução nossa):

Nós não acreditamos mais que possamos entender a maior parte da ciência e da informação que nos interessa. Um volume crescente de fenômenos e teorias nos alcança através de outros indivíduos, entra em nossa bagagem comum sem que tenhamos a oportunidade de verificá-lo. A quantidade de conhecimentos e realidades aos quais temos indiretamente acesso excede em muito a quantidade decrescente de conhecimentos e realidades diretas. Em outras palavras, nós pensamos, nós nos pensamos, nós nos vemos por procuração; nós interpretamos eventos sociais e naturais que nós não “vemos” e “vemos” eventos que, nos garantem, são interpretados ou interpretáveis por outros.

Nesse sentido, é possível considerar que as representações dos professores coordenam suas práticas educativas e consistem muitas vezes na fonte das distorções, desfalques e suplementações que os estudantes apresentam. Caso seja assim, é preciso rever a formação de professores, uma vez que eles são os agentes da educação científica. Se esse quadro se mantém inalterado no atual cenário educacional, não basta realizar cursos de aperfeiçoamento e atualização de conteúdo, são necessários projetos de intervenção que conduzam a uma análise crítica das representações sociais de ciência apresentadas pelos professores. E isto em todas as instâncias de formação (Braz da Silva, 2014).

## Método

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Federal, localizada em uma grande região urbana do Rio de Janeiro. Trata-se de uma instituição multicampi e foram selecionados os campi da cidade do Rio de Janeiro e de Niterói para esta pesquisa. Esses campi congregam 43 professores nas áreas de Ciências da Natureza – Física, Química e Biologia, que constituíram o universo da pesquisa.

Desses, 33 professores participaram da pesquisa, sendo 13 de Biologia, 10 de Física e 10 de Química. Esses 33 professores responderam ao TACB-S (Teste de Alfabetização Científica Básica – Simplificado) e 31 participaram de entrevistas semiestruturadas.

### O Teste de Alfabetização Científica Básica – Simplificado

Trata-se de uma redução do instrumento de 110 questões, originalmente elaborado na língua inglesa por Laugksch e Spargo (1996), então denominado Test of Basic Scientific Literacy (TBSL). Pautado no modelo de alfabetização científica de três dimensões de Miller (1983), o TBSL foi criado na África do Sul e aplicado na investigação do nível de alfabetização científica de mais de 4.000 jovens sul-africanos que haviam acabado de concluir a Educação Básica. Assim, um conjunto de 24 questões refere-se à Natureza da Ciência (NdC), um conjunto de 66 questões refere-se ao Conteúdo da Ciência (CC) e um conjunto de 20 questões refere-se ao Impacto da Ciência e da Tecnologia sobre a Socie-

dade e o Ambiente (ICTSA). É possível, portanto, avaliar independentemente cada uma das dimensões da alfabetização científica e também a correlação entre elas.

Traduzido para a língua portuguesa e adaptado para a realidade educacional brasileira por Nascimento-Schulze, em 2006, o instrumento recebeu o nome de Teste de Alfabetização Científica Básica (TACB). No entanto, a autora reconhece que a aplicação e análise de um teste com 110 questões para um público amplo pode ser um procedimento difícil, demorado e desestimulante. Buscando uma solução de compromisso para essa questão, Vizzotto e Mackedanz (2018) elaboraram uma versão reduzida do teste com 45 itens, denominado, então, de Teste de Alfabetização Científica Básica Simplificado (TACB-S). Esse instrumento contém 27 questões na dimensão CC, 10 questões na dimensão NdC e 8 questões na dimensão ICTSA. Dessa forma, mantém a proporção entre os três eixos da versão original e, conforme comprovado pelos autores, apresenta índices adequados de fidedignidade, validade e capacidade de mensuração nas três dimensões, o que permite que sejam analisadas separadamente uma das outras.

Conforme Vizzotto e Mackedanz (2018, p. 584): “De modo geral, é necessário acertar em torno de 60% de cada subteste. Se em algum dos subtestes o mínimo não for atingido, este respondente não poderá ser considerado como alfabetizado cientificamente”.

Para análise dos dados obtidos com o TACB-S, utilizou-se o software STATISTICA® e a grade de análise que acompanha o teste. Isso permitiu avaliar a alfabetização científica dos professores nas três dimensões de Miller.

### A Entrevista

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores para coletar os elementos e a organização de sua representação social da ciência. Conforme Chamon (2007, p.41), a vantagem da abordagem por meio da entrevista semiestruturada é que ela, ao mesmo tempo em que permite a orientação parcial dos temas a serem abordados pelo entrevistador, dá oportunidade ao entrevistado para “[...] estruturar seu próprio discurso, de maneira original e significativa, o que favorece a confiabilidade da informação recolhida”.

Além de questões que tinham o objetivo de conhecer um pouco da trajetória profissional dos sujeitos, o roteiro de entrevista foi elaborado com o intuito de: investigar como o docente representa Ciência e sua relação com a Tecnologia e a sociedade; o que entende por alfabetização científica; e como a escola contribui para uma educação científica voltada para a cidadania. Assim, procurou investigar crenças, valores, posicionamentos políticos, de acordo com a perspectiva desse grupo de sujeitos, que pudessem contribuir com a elucidação de elementos do campo de representação sobre Ciência elaborado pelos professores.

Para a análise das entrevistas foi utilizado o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que realiza a análise lexical de dados textuais e permite usar métodos estatísticos em textos (Camargo; Justo, 2013). Além disso, o software permite o processamento de um grande volume de dados em um curto espaço de tempo.

O IraMuTeQ organiza em classes os vocábulos presentes nos discursos que compõem um corpus textual. O software aplica uma técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e, dessa forma, obtém classes de segmentos de textos (trechos das falas dos sujeitos). A análise dessas classes pode ser utilizada na identificação de elementos integrantes da RS e de sua organização.

## Resultados e Discussão

Apresentamos aqui um apanhado geral dos resultados obtidos no TACB-S pelos professores, bem como nas entrevistas realizadas. Detalhes desses resultados, dos testes feitos e das análises propostas podem ser encontrados em Sordillo (2023).

Dos 33 professores participantes da pesquisa, 11 se declararam mulheres e 22 se declararam homens. A maior parte (23 sujeitos) tinha idade abaixo de 51 anos, com as idades variando entre 32 e 62 anos.

### Resultados do TACB-S

A maioria dos professores obteve 60% ou mais de acertos nas três subescalas da TACB-S (NdC, CC e ICTSA). No entanto, seis professores tiveram acertos abaixo de 60% na dimensão Natureza da Ciência (NdC), o que os caracterizaria como não alfabetizados cientificamente nessa dimensão. Os resultados gerais do teste mostram não haver diferença estatisticamente significativa no nível de acertos entre as dimensões Conteúdo da Ciência (CC) e Impactos da Ciência e Tecnologia na Sociedade e Ambiente (ICTSA). No entanto, os acertos nessas duas dimensões são significativamente maiores do que na dimensão Natureza da Ciência (NdC).

A dimensão NdC refere-se à visão geral do funcionamento e das práticas da ciência. É uma visão do fazer a ciência, uma visão de como ela opera, por oposição ao conteúdo da ciência, que se refere a um conhecimento já instituído. Isso pode apontar para uma formação de caráter mais conteudista, em detrimento de uma formação mais crítica que trabalhe o método e a construção da ciência. Uma forte taxa de acertos na dimensão de conteúdo da ciência também foi verificada em outros estudos (Sordillo, 2023), embora os erros em Natureza da Ciência sejam mais específicos desta pesquisa e não foram confirmados por outros trabalhos. Também, vários estudos, como o de Rivas, Moço e Junqueira (2017), Greszczyszyn, Camargo Filho e Monteiro (2018), Vizzotto e Del Pino (2020) e Vizzotto (2021) concordam que, tanto a Educação Básica, quanto

os cursos de formação de professores estão privilegiando o estudo dos conteúdos científicos, em detrimento dos aspectos éticos e operacionais da Ciência e da reflexão sobre os impactos da Ciência e da Tecnologia na sociedade e no ambiente.

Esses resultados reforçam as palavras de Praia, Gil-Perez e Vilches (2007), que apontam que o ensino científico, incluindo aqui o ensino universitário, está reduzido essencialmente à exposição de conhecimentos acumulados pela humanidade, sem, contudo, oportunizar ao estudante atividades que lhes permitam vivenciar a maneira como esses conhecimentos são produzidos. Assim, constrói-se uma imagem popular, socialmente aceita, em que a Ciência é associada à “[...] existência de um suposto método universal, de um modelo único de desenvolvimento científico” (Praia; Gil-Perez; Vilches, 2007, p. 147).

## A análise das entrevistas

O tratamento do corpus da pesquisa pelo software IraMuTeQ gerou quatro classes de vocábulos, a partir da análise lexical dos discursos dos sujeitos entrevistados, nas quais os segmentos de textos ficaram assim divididos: 28,7% na classe 1, que propomos denominar “Ciência e Cidadania”, de acordo com a pertinência dos vocábulos e textos encontrados nessa classe; 25,5% na classe 2, denominada “Senso Comum e Ciência”; 20% na classe 3, denominada “Ciências da Natureza na Educação Básica”; 25,8% na classe 4, denominada “O professor e o colégio: formação e prática docente”. A Figura 1 apresenta a distribuição de vocábulos principais das quatro classes.

**Figura 1:** Dendrograma representando as classes obtidas na análise lexical do corpus da pesquisa pelo software IraMuTeQ



Fonte: Software IRaMuTeQ, com dados da pesquisa.

Percebe-se uma proximidade entre a Classe 1 e a Classe 2, em oposição às Classes 3 e 4, que também estão mais próximas. A partir da análise dos vocábulos presentes nas Classes 1 e 2, formou-se um bloco a que se denominou “Ciência e Cotidiano”, enquanto as Classes 3 e 4 foram reunidas em um conjunto categorizado como “Ciência e Escola”, como apresentado no Quadro 1.

**Quadro1:** Classes identificadas e respectivos conteúdos

	Ciência e Cotidiano		Ciência e Escola	
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Nome da classe	Ciência e Cidadania	Senso comum e Ciência	Ciências da Natureza na Educação Básica	O professor e o colégio: formação e prática docente
Conteúdo da classe	Cidadania, cidadão, pessoa, vida, vacina	Senso comum, hipótese, observação, experimentação, fenômeno, método, natureza, construir	Biologia, Física, Química, ensino, Educação Básica, prática docente	Colégio, professor, licenciatura, aula, laboratório

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa e dos resultados do software IRaMuTeQ.

A análise das falas dos professores entrevistados indica uma tensão entre o conhecimento da ciência, sua forma de construção, seu uso para benefício da sociedade, por um lado, e a forma como se dá a transmissão dessa ciência na escola, por outro. Os professores alertaram para a pressão da direção da escola e da própria comunidade escolar no sentido de se cumprir um programa extenso na área de Ciências. Esse programa, como já apontado pela literatura da área, tem um caráter enciclopédico e conteudista, e não tem deixado espaço para a experimentação e a análise crítica. Os trabalhos de laboratório, quando existem, concentram-se em obter aquilo que já é previamente conhecido e estudado, com pouco espaço para a descoberta e o aprendizado da construção da ciência.

## Considerações Finais

A análise do discurso dos professores e dos resultados do TACB-S permite apreender elementos do conteúdo e da organização de sua representação social da ciência. Pode-se perceber que os professores consideram a ciência como uma atividade humana contextualizada, que admite controvérsias, realizada por uma comunidade que estabelece regras e padrões específicos para a produção e validação do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, estão presentes também aspectos de uma representação social hegemônica, bastante relacionada à ideia geral de ciência existente na sociedade, e que associa ciência a Ciência Exata, com resultados certos e que faz uso de um método único e rígido.

Como os professores entrevistados possuíam formação na área, demonstraram em suas falas conhecimento dos diferentes aspectos da Natureza da Ciência. No entanto, ao responderem questões do TACB-S, os sujeitos ficaram em dúvida em algumas questões que tratavam da maneira como deveriam ser conduzidos experimentos, o que talvez possa ser explicado pela influência da prática profissional, já que na Educação Básica desenvolvem essencialmente atividades que visam a demonstrar conteúdos trabalhados em aulas expositivas, utilizando roteiros fechados, que conduzem os alunos a resultados previamente conhecidos.

As análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, de modo geral, permitiram perceber que eles consideram o ensino de Ciência desconectado do cotidiano do aluno. Criticam a maneira como o conhecimento científico é trabalhado na escola, sendo transmitido na forma de conceitos prontos, como verdadeiros dogmas, dificultando a compreensão de sua relevância para a vida diária.

Apesar de reconhecerem a importância do processo investigativo interdisciplinar para o desenvolvimento de um pensamento científico crítico, que prepare o cidadão para participar de debates públicos, admitem não realizar esse tipo de estratégia em sua prática pedagógica, pois se sentem pressionados a cumprir o conteúdo, presente no currículo escolar, de modo a capacitar os estudantes para exames de avaliação externa e ingresso no Ensino Superior. Também associam essa forma de conduzir a prática docente à formação inicial que tiveram, pois eles próprios não foram ensinados a desenvolver investigações e, assim, repetem, com seus alunos, aquilo que aprenderam durante o curso de graduação.

Os resultados indicaram uma construção da representação social da ciência pelo grupo de professores organizada em torno de uma tensão ou oposição entre elementos internos e externos da ciência. Essa tensão opõe uma visão externa a uma visão interna da ciência. A primeira, a visão externa, está associada à construção do conhecimento científico, à tensão entre ciência e senso comum, e à ideia de ciência para a cidadania. A visão interna está associada às disciplinas escolares, à prática e à formação docentes. Dois aspectos emergem do discurso dos professores e caracterizam a ciência e seu ensino. O primeiro, ligado ao fator interno, relaciona-se à desconexão entre a ciência apresentada pela escola e o cotidiano dos alunos. O segundo, ligado ao fator externo, relaciona-se a essa oposição entre senso comum e ciência existente no discurso dos professores. Trata-se de uma noção simplificadora das relações entre as diversas formas de conhecimento e que desconhece a própria história da evolução da ciência.

## Referências

- BANGERTER, A. Rethinking the relation between science and common sense: a comment on the current state of RS theory. **Papers on Social Representations**, v. 4, n.1, p. 1-18, 1995.
- BRAZ DA SILVA, A. M. T. A teoria das representações sociais: o ensino e a aprendizagem do conhecimento científico em uma perspectiva para além do cognitivismo social. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, p. 69-99.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CHAMON, E. M. Q. O. Sobre as relações entre ciência e senso comum. XII Conferência Internacional sobre Representações Sociais - CIRS 2014. **Anais...** São Paulo, SP, 2014.
- CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. **Estudos de Psicologia**, v. 12, p. 37-46, 2007.
- FACKLER, A. When Science Denial Meets Epistemic Understanding. Fostering a Research Agenda for Science Education. **Science & Education**, v. 30, p. 445-461, 2021.
- FENSHAM, P. J. De nouveaux guides pour l'alphabétisation scientifique. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 2, n. 2, p. 133-149, 2002.
- FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, v. 8, n. I e II, p. 63-78, 2004.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.
- GRESCZYSCZYN, M. C. C.; CAMARGO FILHO, P. S.; MONTEIRO, E. L. Determinação do nível de alfabetização científica de estudantes da etapa final do ensino médio e etapa inicial do ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 192-208, 2018.
- HAMMOND, J. S.; KEENEY, R. L.; RAIFFA, H. The Hidden Traps in Decision Making. **Harvard Business Review**, Boston, p. 505-510, September-October 1998.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação**. Destaques do Education at a Glance 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_2022.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação**. Destaques do Education at a Glance 2021. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_destaque\\_do\\_education\\_at\\_glance\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_glance_2021.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação**. Destaques do Education at a Glance 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama\\_da\\_Educacao\\_2018\\_do\\_Education\\_a\\_glance.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação**. Destaques do Education at a Glance 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2017/panorama\\_da\\_educacao\\_destaque\\_do\\_education\\_at\\_a\\_glance\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LAUGKSCH, R. C. Scientific Literacy: a conceptual overview. **Science & Education**, v. 84, p.71-94, 2000.

LAUGKSCH, R. C.; SPARGO, P. E. Construction of a paper-and-pencil test of basic scientific literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. **Public Understanding of Science**, v. 5, p. 331-359, 1996.

MILLER, J. D. Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. **Daedalus**, v. 112, n. 2, p. 29-48, 1983.

MOSCOVICI, S. La psychologie des représentations sociales. In: KALAMPALIKIS, N. (ed.). **Serge Moscovici: Psychologie des représentations sociales. Textes rares et inédits**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2019, p. 1-7.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Eds.). **L'étude des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1986, p. 34-80.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Um estudo sobre alfabetização científica com jovens catarinenses. **Psicologia Teoria e Prática**, v. 8, n. 1, p. 95-106, 2006.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da Ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, Aveiro, Portugal, v. 13, n.2. p. 141-156, 2007.

RIVAS, M. I. E.; MOÇO, M. C. C.; JUNQUEIRA, H. Avaliação do nível de alfabetização científica de estudantes de biologia. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 5, n. 2, p. 58-65, 2017.

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

SAMAGAIA, R.; PEDUZZI, L. O. Q. Uma Experiência com o Projeto Manhattan no Ensino Fundamental. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 2, p. 259-276, 2004.

SHAMOS, M. **The Myth of Scientific Literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SNOW, C. E.; DIBNER, K. A. (Eds.). **Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences**. Washington, DC: The National Academic Press, 2016. Disponível em: <http://www.nap.edu/23595>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

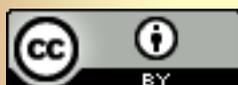
SORDILLO, C. M. O. **Nível de alfabetização científica e Representações Sociais de Ciência para alunos e professores do Ensino Médio em duas escolas públicas brasileiras**. 384 f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023.

TVERSKY, A.; KAHNEMAN, D. Judgment under uncertainty: heuristics and biases. **Science**, v. 185, n. 4157, p. 1124-1131, sep. 1974.

VIZZOTTO, P. A. Quais são os instrumentos de avaliação da alfabetização científica mais utilizados nas pesquisas do Brasil? **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021.

VIZZOTTO, P. A.; DEL PINO, J. C. O uso do teste de alfabetização científica básica no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-24, 2020.

VIZZOTTO, P. Alves; MACKEDANZ, L. F. Teste de Alfabetização Científica Básica: processo de redução e validação do instrumento na língua portuguesa. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, 2018.



# Representações Sociais e Estética na Metodologia de Pesquisa “Colcha de Retalhos”: o lugar das narrativas (auto) biográficas pictográficas no paradigma singular-plural

*Social Representations and Aesthetics in the “Quiltwork”  
Research Methodology: the place of pictographic (self)  
biographical narratives in the singular-plural paradigm*

**Margaréte May Berkenbrock Rosito<sup>1</sup>**  
**Maria Thais Fernandes<sup>2</sup>**  
**Alexandre Ferreira da Silva<sup>3</sup>**

1. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Pós-Doutorado em História da Educação pela Universidade de Lisboa; Mestrado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Especialização em Alfabetização pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Graduação em Pedagogia pela UFSC. Atualmente, é pesquisadora e professora do PPGE Mestrado e Doutorado em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais e editora da Revista @mbienteeducação, Qualis Capes A2, na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Atuou também como pesquisadora e professora no Mestrado e Doutorado em Bioética, no Centro Universitário São Camilo. É pesquisadora associada ao CIERS-ed/FCC. Desenvolve como pesquisadora o projeto cadastrado no CNPq Educação Estética, Formação e Narrativas Autobiográficas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9010-1101>. E-mail: margaretemay@uol.com.br.

2. Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Graduação em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1998), graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2008), Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2010). Atualmente, é coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo. Pesquisa temas sobre Narrativas Autobiográficas, Educação Estética e Semiótica. ORCID: <https://orcid.org/0009-008-9965-662X>. E-mail: mariathaisprof@gmail.com.

3. Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano (2011), em Música pela Universidade Metropolitana de Santos (2015), em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017), e, atualmente, é licenciando do último ano em Filosofia. Especialista em Educação Musical. Faculdade Paulista de Artes, FPA, Brasil (2012); Educação a Distância: Planejamento Implantação e Gestão. Centro Universitário Claretiano, CEUCLAR (2016); Ensino de Artes Visuais. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF (2019); e Aprendizagem, Ensino e Tecnologia. Faculdade CENSUPEG (2021). Atua como docente e coordenador de cursos na modalidade de educação a distância na área de Licenciaturas e Tecnológicas, como Artes Visuais, *Design's*, Fotografia e Produção Cultural e como Coordenador do Programa de Iniciação à Docência PIBID - CAPES, com parceria com a Universidade Cruzeiro do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7369-6844>. E-mail: alefsilva7@gmail.com.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender o sentido de estética da metodologia de pesquisa e formação “Colcha de Retalhos”, através das narrativas (auto)biográficas produzidas em suas dimensões escrita, oral e pictográfica. Para o estudo em análise, elege-se a narrativa (auto)biográfica pictográfica dos participantes para apreender elementos das dimensões estéticas e de representações sociais presentes, ao analisar, sob o enfoque hermenêutico de Gadamer (2000), imagens de 46 narrativas autobiográficas pictográficas de alunos do Curso de Pedagogia e 14 de alunos do Mestrado em Educação. As pictografias evocam emoções e geram um denominador comum de representação da estética de imagens, das escolhas e tomadas de decisão, influenciando a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia e de pesquisadores no Mestrado em Educação.

**Palavras-Chave:** Experiência Estética. Teoria das Representações Sociais. Colcha de Retalhos. Narrativa (Auto) Biográfica. Semiótica.

**Abstract:** This article aims to understand the sense of aesthetics of the “Patchwork Quilt” research and training methodology, through the (auto)biographical narratives produced in their written, oral and pictographic dimensions. For the study under analysis, the pictographic (auto)biographical narrative of the participants was chosen to capture elements of the aesthetic dimensions and social representations present, when analyzing, under the hermeneutic approach of Gadamer (2000), images from 46 pictographic autobiographical narratives of students from the Pedagogy Course and 14 students from the Master’s in Education. Pictographs evoke emotions and generate a common denominator for representing the aesthetics of images, choices and decision-making, influencing the initial training of teachers in the Pedagogy Course and researchers in the Master’s in Education.

**Keywords:** Aesthetic Experience. Theory of Social Representations. Patchwork Quilt. (Auto) Biographical Narrative. Semiotics.

## Introdução

**E**ste artigo apresenta um recorte do resultado de pesquisa de duas dissertações de Mestrado em Educação, finalizadas em 2021 e 2024, que integraram o Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq “Educação Estética, formação e narrativas” -, que tem como objeto de estudo a Educação Estética/experiência estética presente nas narrativas autobiográficas em suas dimensões escrita, oral e pictográfica. Tais dimensões são produzidas por meio da metodologia de pesquisa “Colcha de Retalhos”, a qual se constitui como um dispositivo formativo e investigativo. Elegemos, para estudo, a Narrativa na dimensão Pictográfica.

Os dados coletados fazem parte da mediação com um grupo de 46 alunas que participaram do dispositivo “Colcha de Retalhos”. Essas alunas cursavam o segundo semestre do Curso de Pedagogia, no ano de 2018, na disciplina “Organização do Trabalho Docente”, ministrada pela professora Margaréte May Berkenbrock-Rosito. Essas narrativas pictográficas foram objeto de estudo de Silva (2021). Outra pesquisa finalizada em março de 2024, realizada por Fernandes (ainda não publicada), apresenta a análise de 14 narrativas autobiográficas pictográficas que foram produzidas por meio da metodologia “Colcha de Retalhos”, no período de 2013-2023, e publicadas nas dissertações orientadas por Berkenbrock-Rosito no Grupo de Pesquisa “Educação Estética, Formação e Narrativas”, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margaréte May Berkenbrock-Rosito, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

O termo pictográfico é adotado neste estudo considerando que pictograma é uma parte de um conjunto de símbolos gráficos, na maior parte de figuras, que representam objetos, conceitos ou ações, e pictografia é a escritura primitiva ideográfica em que as ideias são expressas através de cenas ou objetos desenhados, conforme Moro (2016). Assim, a pictografia é o ato de contar uma história por meio de imagens, como na pintura rupestre, por exemplo, quando se busca a comunicação por meio de desenhos que podem narrar fatos ou acontecimentos. Nesse sentido, observamos uma relação com a narrativa autobiográfica, uma vez que nessa expressão gráfica ideias podem ser representadas por meio de cenas figurativas ou simbólicas.

Neste estudo, busca-se a compreensão da experiência estética nas representações dos sujeitos participantes por meio da seguinte questão: onde estão ancoradas as imagens dos retalhos?

Nessa perspectiva, focalizando o princípio epistemológico do campo figurativo – o signo de representação –, as análises são ampliadas a partir das dimensões informacionais, atitudinais e imagéticas, conforme discutido por Moscovici (2012). Estética, Experiência Estética e Educação Estética, segundo Schiller (2017), é como um dos pilares da autonomia, perspectiva defendida também por Freire (2023). Em Adorno e Horkheimer (2006), que discutem a estética da massificação cultural, e em Freire (2023), para quem a estética é vista como desenvolvimento da autonomia, autoria e emancipação. Apoiamo-nos, também, nos princípios teóricos do paradigma singular-plural da abordagem (auto)biográfica de Josso (2010).

No paradigma singular-plural (Josso, 2006), no âmbito da pesquisa formação, há a possibilidade de ressignificação de si, considerando diferentes perspectivas ao olhar para o que foi vivenciado. A reorganização da compreensão da vida mediante a produção de narrativas autobiográficas não apenas proporciona espaços e tempos de escuta, mas também permite criar e pensar a dimensão estética presente nas narrativas. Esse movimento desvela aprendizagens advindas de experiências estéticas que podem ser ressignificadas a partir da própria experiência.

Nesse sentido, como aponta Abdalla (2013), em consonância com Moscovici (2012), as representações sociais, por serem multidimensionais, configuram-se como sistemas de interpretações que desempenham o papel de mediação, que podem constituir o entendimento do objeto deste estudo – a Narrativa autobiográfica, em sua dimensão Pictográfica. A narrativa autobiográfica como uma descrição Pictórica é um caminho de profusão de imagens que organizam as interações comunicativas da experiência de criação de sua autoria, de sua identidade e subjetividade na formação inicial docente e do pesquisador.

Neste estudo, adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa e desenvolvimento da metodologia de pesquisa do dispositivo “Colcha de Retalhos”, utilizando a interpretação, sob o enfoque hermenêutico, por meio do conceito de círculo de compreensão na perspectiva de Gadamer (2000), de imagens de 46 retalhos de alunos do Curso de Pedagogia e 14 narrativas autobiográficas pictográficas de alunos do Mestrado em Educação. Apoiamo-nos em Moro (2016), ao abordar a pictografia, e em Santaella (1983), para considerar a Semiótica como possibilidade de compreensão das narrativas autobiográficas pictográficas. Além disso, contamos com o auxílio de Joly (2012) para a análise das imagens das histórias tecidas nos retalhos que compõem a “Colcha de Retalhos”, inseridos no contexto mais amplo da Cultura Visual. Assim, traçamos paralelos e comparações entre esses dois diferentes grupos, a fim de compreender as representações estéticas construídas nas imagens dos percursos (auto)formativos.

## Conceitos de Estética

É essencial trazer para esta discussão o conceito de estética conforme Schiller (2017). Para isso, é necessário retomar o sentido mais embrionário do termo, o qual designa tudo aquilo que está relacionado à sensibilidade. Baumgarten, em sua *Aesthetica*, definiu a estética como “ciência do conhecimento sensitivo” ou a teoria do conhecimento e da representação sensível, conforme explicado por Santos (1995).

Galeffi (2007) alerta que, na tradição racionalista ocidental, desde muito cedo, a sensibilidade foi relacionada ao que denominavam “mundo animado” da *aisthesis*, ou seja, “da percepção das formas a partir das quais os fenômenos existem, surgem”. O surgimento desses fenômenos requer sempre um sujeito que tenha capacidade de perceber, de sentir, de ser “uma entidade animada capaz de mimetizar a ação vivenciada em sua forma mesma, qual ressonância de cordas vizinhas ou como a propagação do som em uma caixa acústica qualquer” (Galeffi, 2007, p. 98).

Assim, Santos (1995) ressalta que Schiller enfatiza a urgência da educação da faculdade do sentir, ou seja, da Educação Estética, dimensão esquecida que impede a formação plena e integral do ser humano. Nesse cenário, a dimensão estética atua decisivamente como mediadora no processo histórico-social em que o indivíduo está imerso. De acordo com Santos (1995, p. 208), “Schiller coloca em primeiro plano as faculdades de mediação – a imaginação e o senso comum estético –, as quais têm a virtude de mobilizar todos os recursos do ânimo e de os gerir num jogo livre e harmônico”.

Santos (1995) aponta que o cerne do pensamento antropológico-estético de Schiller se encontra na mediação da dimensão estética, mostrando que a beleza ocorre no homem como a experiência de uma harmonia já alcançada, compreendendo a vivên-

cia estética como uma experiência de liberdade e de abertura à forma e para além do sensível, superando os opostos. O autor destaca que, para Schiller, não existe efetiva inteligência ou vontade sobre a sensibilidade e natureza do homem que não seja intermediada pela beleza. Assim, “a passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermediário da liberdade estética [...]. Não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (Schiller, 2017, p. 109).

A grande obra de referência deste estudo é *A Educação Estética do Homem*, uma série de cartas escritas por Schiller, por volta de 1795. Nessas cartas, o autor apresenta e defende a concepção de que existe uma educação para a estética; pois, segundo ele, a convivência com as obras de arte não é espontânea, nem é natural que o indivíduo saiba como se sentir diante delas.

A novidade em Schiller é a possibilidade de se aprender a arte e a conviver com ela. De acordo com ele, só uma aprendizagem da estética pode provocar mudanças no ser humano. A essa aprendizagem ele dá o nome de “Educação Estética”. (Trezzi; Berkenbrock-Rosito, 2010, p. 36-37)

Schiller (2017) destaca que na relação dicotômica entre forças morais e naturais, a cultura não conduz à liberdade, senão apenas aprofunda mais esse antagonismo. Nesse cenário, o homem encontra-se fragmentado, sem harmonia, desprovido de humanidade em sua natureza, constituindo-se como mera reprodução. Em um contexto de pressões internas e externas, ocorre o desequilíbrio. O autor alerta para a predominância, na modernidade, da faculdade analítica, que despreza a fantasia e a imaginação. Fantasia e imaginação, entretanto, estão na base da criação humana que impulsiona o desenvolvimento da consciência.

Consoante a essa perspectiva, Galeffi (2007) assinala que a Educação Estética inicia como uma educação de si mesmo e das relações com os outros e o mundo, considerando sua amplitude, abrangência e infinitude. Assim,

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. Tudo bem, tudo isto cabe em uma educação estética pensada como cultura erudita; entretanto, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desfiadas eafiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. (Galeffi, 2007, p. 104)

Essa ideia está no cerne do conceito de beleza para Schiller (2017), para quem o conceito deve estar atrelado à experiência, mas a uma abstração anterior, como uma condição necessária para a humanidade. O autor sustenta essa perspectiva com exem-

plos de civilizações e povos que, apesar de tão avançados na arte e na beleza, gradualmente perdiam sua autonomia. Schiller (2017) postula que dentro de cada ser existem duas forças opostas – uma externa a nós e outra interna – que movimentam as ações, e as compreende como impulsos.

O impulso sensível advém da existência física do homem, a qual exige modificação, de modo que o tempo tenha um conteúdo. Um estado de tempo simplesmente preenchido, segundo Schiller (2017), denomina-se sensação e manifesta-se pelo físico. O impulso sensível está presente em toda e qualquer aparição da humanidade.

Para Galeffi (2007), o sensível é aquilo que abrange e pulsa, é o que capta a percepção, é o campo onde ocorrem os afetos e onde a alma é afetada. Só aquele que possui alma pode afetar e ser afetado. O impulso formal alia-se à natureza racional e se propõe a fazer o homem livre, dando mais força à pessoa do que os estados alternantes. O impulso sensível constitui-se de casos (isto é – ligado à sensação) e o formal de leis (isto deve ser – atrelado à moralidade).

Dessa forma, o impulso sensível demanda modificações, alternando entre os princípios. Já o impulso formal requer unidade e permanência, sem fixar o estado na pessoa, de modo a perceber a sensação. Schiller (2017) compreende que estabelecer o equilíbrio entre os dois impulsos é tarefa da cultura, resguardando a sensibilidade das intervenções da liberdade e defendendo a personalidade contra o poder da sensibilidade, preservando, assim, o racional. Quando o homem consegue o equilíbrio, ele alcança a existência plena, independente e livre, tendo o mundo em si e não apenas submetendo-se aos múltiplos fenômenos.

O autor esclarece que o homem deve sentir por ser consciente e ser consciente por sentir. Quando consegue simultaneamente ser consciente de sua liberdade e sentir a experiência, tem intuição da humanidade. Ademais, elucida que o impulso no qual o formal e o sensível atuam juntos é o lúdico, harmonizando as ideias da razão e compatibilizando o interesse proveniente dos sentidos. O objeto do impulso lúdico pode ser visto como forma viva, que abarca todas as qualidades estéticas dos fenômenos, ou como sentido mais amplo do conceito de beleza. Explica que jogo é tudo aquilo que não é completamente subjetivo ou objetivo, tudo que envolve as capacidades racionais e sensíveis do homem, sendo capaz de desdobrar essa sua natureza dupla.

Com Adorno (2020), é possível compreender que esse jogo lúdico se encontra na submissão de uma estética, quando ele afirma que a estética da indústria cultural conduz o homem a uma semiformação, constituída na razão instrumental, o que resulta na educação dos sujeitos para permanecerem subordinados à semicultura de massa. Consequentemente, a capacidade do sujeito de interpretar e analisar sua própria realidade é anulada. Podemos, portanto, compreender que a estética de uma cultura é mol-

dada pelos meios de comunicação, ou seja, pela indústria cultural, a qual influencia o modo de viver de uma sociedade.

E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra “educar” – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (Adorno, 2008, p. 185)

Na contemporaneidade, estamos imersos na era da informação e do conhecimento, com sua disseminação global e instantânea impulsionada pelo alcance das redes sociais virtuais. Essa nova divulgação tecnológica não apenas possibilita novas formulações cognitivas de formação, mas também promove novas discussões sobre a Educação Estética.

## Experiência estética: uma evocação de emoções

A experiência estética promove um encontro com o sentir, com o que encanta, com o que nos alegra, acolhe ou entenece, com o arrebatamento epifânico, mas também com aquilo que nos amedronta, assusta, enoja ou entristece. Dessa forma, a experiência estética não pode ser avaliada, qualificada como boa ou má, pois ela é singular e subjetiva. No entanto, pode ser percebida quando causa impacto e transforma o indivíduo que a vivencia.

A experiência estética abre porta para uma compreensão radical da realidade e do ser humano. Uma obra de arte com a qual se possa relacionar de maneira a iluminar a concepção de mundo é uma via privilegiada de acesso também a si mesmo, um convite instigante para se repensar a própria conduta, para se reavaliar a hierarquia dos valores, uma provocação para se questionar possíveis convívios pessoais com a mediocridade, com a falta de criatividade que se nota em comportamentos intolerantes, autoritários, rígidos, pragmáticos, egocêntricos, materialistas, niilistas, reducionistas etc. (Perissé, 2004, p. 75)

A Representação de uma experiência estética abrange a relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo, mediada por uma atitude contrária ao utilitarismo atual com o mundo exterior. Assim,

A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito. (Vázquez, 1978, p. 97)

As obras de arte, os objetos e, até mesmo, acontecimentos cotidianos fazem emergir nos sujeitos sensações de gosto ou desgosto. Pela emoção que podem despertar, remetem aos sentimentos mais originários e instintivos do ser humano, os quais podem ser mais aguçados ou desenvolvidos em determinadas pessoas do que em outras. Desse modo, refletir sobre o sentido e significado daquilo que afeta o sujeito provocando prazer ou desprazer, gosto ou desgosto, contribui, singularmente, para a promoção de um processo de humanização da educação, rompendo com o paradigma de preparar um sujeito para o consumo passivo.

Nesse contexto, a concepção de Educação precisa ser revista de forma que o indivíduo possa fazer parte do processo de produção/construção de conhecimento.

*É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2023, p. 24)*

Isso posto, podemos compreender que todas as dimensões, etapas e estratégias do dispositivo “Colcha de Retalhos” promovem diferentes experiências estéticas; pois, a cada momento, o participante é convidado a sentir, pensar e refletir, envolvendo-se no impulso lúdico.

*Se assumirmos a concepção de experiência estética como aquilo que é vivido e que traz algum tipo de influência na vida da pessoa, e se ainda afirmarmos que a narrativa é uma arte, fica fácil compreender que a identidade narrativa é uma experiência estética. (Trezzi; Berkenbrock-Rosito, 2010, p. 40)*

A experiência estética foi tema de estudo para Adorno (2008) e se revelou como uma possibilidade para que o indivíduo fosse capaz de se desvincular da lógica da racionalidade instrumental, tornando-se bastante decisiva na modernidade.

Adorno e Horkheimer (2006) esclarecem que a vida tem sido dominada e administrada por uma maneira de pensar puramente instrumental, que negligencia diversos aspectos da vida humana, inclusive a esfera cultural, que se transformou em um fenômeno no qual prevalece o caráter econômico em detrimento do artístico. Os autores argumentam que a cultura parece oferecer ao indivíduo um tipo de fuga da dominação constante, quando, na verdade, é o contrário: um espaço onde seria possível resistir a essa dominação.

## Metodologia da “Colcha de Retalhos”: um enfoque hermenêutico sob as imagens

A metodologia de Pesquisa e Formação “Colcha de Retalhos” tem como cerne a Educação Estética, concebida por Schiller (2017), como a possibilidade da formação integral do sujeito como um dos pilares do desenvolvimento da autonomia, segundo Freire (2023), juntamente à política, à ideologia, à moral e à ética. Compreendemos que, dentre esses pilares, a estética tem sido negligenciada nos processos formativos, uma preocupação condizente com a compreensão da estética da indústria cultural, a qual conduz o homem a uma semiformação baseada na razão instrumental, que o afasta de seu processo de emancipação.

A seguir, apresentamos o quadro-síntese das dimensões, etapas e estratégias de produção de narrativas autobiográficas por meio da metodologia de pesquisa e formação “Colcha de Retalhos”, em 3 dimensões: Narrativa Escrita, Narrativa Pictográfica e Narrativa Oral.

**Quadro 1:** As dimensões da “Colcha de Retalhos”

	Narrativa escrita	Narrativa pictográfica	Narrativa Oral
1ª etapa	Descrever três cenas marcantes de sua experiência no Ensino Médio.	Buscar imagens e metáforas nos relatos escritos para a confecção do retalho. Montar imagetivamente sua narrativa.	Contar a sua história e ouvir a história do outro.
2ª etapa	Elaboração do quadro “Linha da vida”. Realização de um mapeamento de momentos-charneira.	Registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta.	Costura coletiva dos retalhos.
3ª etapa	Assistir ao filme <b>Colcha de Retalhos</b> e buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo, assim, a etapa da narrativa fílmica.		Apreciação estética da obra “Colcha de Retalhos”, impressões e discussões acerca da construção coletiva.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022, p. 105).

É importante destacar que não se trata de uma proposta linear a ser rigidamente cumprida, tampouco há a obrigatoriedade de executar todas as etapas e estratégias propostas. São diferentes possibilidades de adequação a diferentes contextos e cenários que mostram a aplicabilidade da “Colcha de Retalhos” como metodologia de pesquisa e formação – pode ocorrer numa sala de aula física ou em um ambiente de formação digital, em que a “Colcha de Retalhos” é construída virtualmente. Essa adaptação, inclusive, foi amplamente experimentada no Grupo de Pesquisa durante o período da pandemia de covid-19 (2020 e 2021).

A elaboração da “Colcha de Retalhos” é estruturada por etapas e estratégias na construção das narrativas – escrita, oral e pictográfica – e envolve momentos de criação individuais e coletivos. Os momentos individuais compreendem a Narrativa Escrita – composta das seguintes estratégias: cenas escolares da Educação ou cenas do Ensino Superior, Quadro “Linha de vida” e narrativa fílmica – e a Narrativa Pictográfica, momento de elaboração da imagem do retalho, ou seja, a Narrativa Escrita transforma-se na imagem tecida no retalho. Os espaços coletivos referem-se à Narrativa Oral – em que cada participante compartilha sua história tecida na imagem do retalho – e à costura dos retalhos, seja de forma presencial ou virtual. Na Narrativa Oral e na costura coletiva dos retalhos, surgem possibilidades de compreensão mais profunda ao ouvir a história do outro. Nesse processo, o sujeito pode compreender melhor sua própria história de vida e como ela influencia/influenciou suas tomadas de decisão, por vezes até determinando o fazer cotidiano e seu futuro.

Nos momentos individuais e coletivos, a “Colcha de Retalhos” desempenha seu papel singular-plural, em que cada indivíduo colabora com sua parte para formar um todo. As dimensões da “Colcha de Retalhos” – escrita, pictográfica e oral – são consideradas como partes de um todo que promove o processo reflexivo do sujeito. Esse processo é pautado por núcleos de experiências estéticas provenientes das interações consigo mesmo, com o outro e com a cultura.

A partir deste ponto, vamos focalizar nas imagens das Narrativas autobiográficas pictográficas. E, na busca por compreendê-las, Joly (2012) ressalta a necessidade de se estabelecer objetivos claros e uma metodologia sistemática de análise dos objetos, de modo a vislumbrar como estes são compostos e como sua construção gera uma significação global e, por vezes, implícita.

Para uma compreensão mais profunda da composição do texto visual, podemos nos valer de determinados princípios, como o da permutação, conforme esclarece Joly (2012). Esse princípio consiste em perceber do que é composta a imagem – cores, formas, entre outros elementos –, de maneira que se alcance, por meio da associação mental, uma análise simples dos elementos presentes e da escolha por eles em detrimento de outros. A escolha revela a presença, e, conseqüentemente, a ausência, em determinada imagem, o que influencia diretamente na mensagem que se busca compreender. Isso é exemplificado pela autora ao discutir como um determinado argumento apresentado por um homem em vez de uma mulher pode ser algo extremamente significativo e requerer uma interpretação cuidadosa.

Penn (2002) defende que uma imagem é sempre polissêmica e ambígua, por isso vem, muitas vezes, acompanhada por um texto que tenta dar suporte à imagem e atenua sua ambigüidade. Essa relação do texto com a imagem constitui-se como:

[...] uma relação que Barthes denomina de ancoragem, em contraste com a relação mais recíproca de revezamento, onde ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo. As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita como falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais. (Penn, 2002, p. 322)

A autora esclarece, ainda, que, no processo de análise da imagem, com o olhar da semiótica, encontra-se a necessidade de que o pesquisador realize diferentes ações, com níveis variados de análise e interpretação para decifrar e compreender os signos contidos nas imagens.

Algumas leituras, tanto denotativa como conotativa, serão mais ou menos universais, enquanto outras serão mais idiossincráticas [...] o que será mais importante para analisar não é o idiossincrático, mas as associações e os mitos culturalmente partilhados que os leitores empregam. (Penn, 2002, p. 334)

Nessa perspectiva, observar, analisar e ter a capacidade de interpretar o mundo a partir da Cultura Visual são premissas dessa mesma cultura, que consideramos ser pouco provável separar entre objeto ou ferramenta de análise. Afinal, “a distância entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estudo” (Sardelich, 2006, p. 461).

É possível realizar uma leitura semiótica da imagem do sensível da arte, que se torna particularmente significativa ao revelar uma situação e uma experiência estética, destacando a interação do sujeito com o outro e com o mundo. Vale destacar que uma leitura que se pretende semiótica é pautada na interpretação de uma imagem e de como ela transmite uma mensagem.

Na Semiótica de Peirce, conceitos podem ser entendidos para além de mero instrumento de análise de signos. A primeiridade, por exemplo, pode ser compreendida como a sensação pura, espontânea, livre que antecede a consciência, é apenas o sentir. A secundidade, por sua vez, se dá no confronto, no choque com o outro, na surpresa, na percepção, na consciência do fenômeno. Quando se compreende essa presença, temos a terceiridade, composta por um processo reflexivo, de entendimento, que traduz o signo em sua completude.

A contemplação estética se produz na mistura inextricável das três categorias, envolvendo elementos próprios ao sentir, à porosidade sensória do deleite (primeiridade), assim como ao esforço interpretativo implícito na percepção, na observação entre distraída e atenta de um objeto (secundidade), além da promessa de compreensão e as-

sentimento intelectual com que esse objeto nos acena (terceiridade). (Santaella, 1994, p. 183)

Essa interpretação é composta do repertório visual e cultural de cada indivíduo, o que permite diferentes interpretações de uma mesma imagem. Além disso, essa interpretação está sujeita ao momento sociocultural de uma sociedade. Por isso, são estabelecidas diferenças entre o significado e o sentido de uma imagem, sendo que o primeiro se refere a uma convenção estabelecida pelo senso comum, enquanto o último é algo pessoal e intransferível. “Um ícone é um signo que se refere ao objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal objeto exista ou não” (Peirce, 2005, p. 47). Em outras palavras, os ícones são essencialmente sensórios, lidando e fazendo trabalhar nossos sentidos, como a visão, o olfato e o paladar, por exemplo. É importante considerar também a inegável influência da indústria cultural no processo de hierarquização de valores. Dessa forma, as linguagens visuais e midiáticas exercem papéis significativos na vida social, política e econômica.

A qualidade do sentir, segundo Santaella (1983), é a forma mais imediata de estar no mundo, constituindo-se um quase-signo, rudimentar, vago e impreciso. A autora nos traz um exemplo: a cor azul, sentida como positivo e bom, seria a primeira etapa. O céu, como lugar do azul, relaciona-se ao pensamento, pois o indivíduo estabelece ligação com o que já conhece, constituindo a segunda etapa. A síntese intelectual, uma elaboração cognitiva, ou seja, o azul no céu, ou do céu, seria a terceira etapa do processo. Contudo, a autora alerta que essas etapas não podem ser vistas como estados da mente estanques, já que ocorrem simultaneamente, muitas vezes sem a consciência do sujeito, que só se manifesta quando o processo interpretativo não se conclui, ou seja, quando não se chega à compreensão de determinado fenômeno.

Esse efeito que o signo produz pode ir além de palavras, frases ou pensamentos, pode ser uma reação, um gesto, um olhar, uma esperança, um desespero, como aponta Santaella (1994). Podemos, então, compreender isso como uma relação intrínseca com a experiência estética, uma vez que essa interpretação do signo é estética também.

Ao contemplar as imagens nos retalhos, podemos perceber que expressam uma visão de mundo e podem ser recebidas a partir de pré-juízos e de pré-conceitos, como feiura ou beleza. “A verdade estética exige a possibilidade não só absoluta, mas também hipotética dos seus objetos, a partir do momento em que ela é percebida pelos sentidos (§ 431-436)” (Baumgarten, 1993, p. 128).

Schiller (2017) mostra a importância do papel mediador da estética na educação do “entendimento da Arte como uma linguagem que comunica, a educação para o sensível, pois isso despertaria o aperfeiçoamento da inteligência” (Santos, 1995, p. 204). Segundo Schiller, a modernidade criou uma dicotomia entre aspectos que antes se complemen-

tavam. Ele argumenta que há uma valorização de aspectos racionais em detrimento dos sensíveis e, portanto, “é decisivo o papel mediador da dimensão estética em todo esse processo histórico-político de educação da humanidade” (Santos, 1995, p. 207).

Precisamos considerar a premissa básica da hermenêutica como compreensão filosófica, conforme Gadamer (2000), que é a historicidade tanto do objeto de estudo (epistemologia) quanto do intérprete (ontologia). O intérprete mostra-se e o objeto de estudo pode ser compreendido de diversos modos no mesmo tempo e em tempos diferentes. A historicidade de um objeto possibilita infinitas interpretações devido à finitude do intérprete, que está relacionada a tradições. Por isso é um trabalho permanente explicitar o que está camuflado, pois o intérprete possui seus pré-juízos e uma relação com a tradição. A estrutura da interpretação necessita levar em conta pré-juízos legítimos e ilegítimos, cuja distinção obedece aos seguintes critérios: círculo da compreensão, distanciamento, horizonte de sentidos.

O círculo da compreensão abrange um diálogo socrático, em um processo em que objeto e sujeito se transformam. O objeto (coisa mesma) a ser interpretado não é fixo, já que sofre alterações com a atuação do pensamento que se esforça para interpretá-lo, alcançando nova compreensão.

O distanciamento surge como orientador que separa e, concomitante, une, como se fossem duas extremidades de um círculo. É essencial lembrar que a interpretação é afetada pela ação do tempo. Em todo esse processo, é necessário que o intérprete estranhe o familiar e torne familiar o estranho. Como afirma Gadamer (2000, p. 149): “A distância temporal que permite essa apuração encontra-se em um constante movimento de ampliação, e este é o lado produtivo que ela possui para a compreensão”.

O horizonte de sentido constitui-se na possibilidade de fusão de horizontes por meio do processo dialógico, caracterizado por um horizonte histórico. A compreensão advém da síntese de horizontes distintos da tradição. Assim, a compreensão hermenêutica se dá através de uma tensão entre o estranho e o familiar, este compreendido como o lugar da tradição, por meio de uma série de sentidos. Compreender é elucidar uma possibilidade válida do texto, que ao ser trazida à luz em outra situação hermenêutica desvela uma renovação.

*A verdade da hermenêutica consiste, portanto, na redescoberta dessa tradição de pensamento, a qual confia mais na experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho, do outro enquanto tal, do que na subsunção da realidade vivida às delimitações impostas pela lógica conceitual. (Gadamer, 2000, p. 30)*

O autor ainda destaca que a compreensão se inicia quando algo chama a atenção do intérprete, sendo a principal das condições hermenêuticas. Contudo, aponta que isso

demanda uma suspensão dos próprios pré-juízos, que carrega a estrutura lógica de pergunta: “Quem pretende compreender, está ligado à coisa transmitida, e mantém ou adquire um nexos com a tradição da qual fala o texto transmitido” (Gadamer, 2000, p. 148).

Nessa perspectiva, a compreensão se inicia com a pergunta, pois esta guarda em si a historicidade da compreensão, uma vez que sua legitimidade incide na abertura para perceber o outro, seja uma obra de arte, um diálogo filosófico, um texto literário ou mesmo uma carta. O outro é concebido aqui como uma unidade de sentido, que traz em si sua singularidade e alteridade da tradição.

É crucial ressaltar que a linguagem é o que pode ser compreendido, contudo ela pode estar presa às opiniões, pré-conceitos, pré-juízos e, também, à subjetividade. A hermenêutica preconiza que tudo se delimita à unidade de sentido, pois: “É tarefa da hermenêutica elucidar o milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas, sim, uma participação no significado comum” (Gadamer, 2000, p. 142).

Nesse complexo processo de compreensão, o intérprete precisa tentar deixar de lado suas opiniões anteriores, sem desprezá-las completamente. Conforme Gadamer (2000), a consciência delas e sua apropriação são essenciais para que as próprias premissas possam ser confrontadas e consideradas na busca pela verdade. Dessa maneira, o próprio texto pode revelar sua diversidade quando confrontado, levando em conta tanto sua verdade quanto as opiniões pessoais prévias do intérprete. Ou seja: “A hermenêutica consistirá em perceber ‘o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo [...] o não-dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação” (Gadamer, 2000, p. 30).

Para que se alcance a compreensão das narrativas pictóricas das participantes do dispositivo “Colcha de Retalhos”, a hermenêutica possibilita desvelar o dito e o não dito, como abordado anteriormente. Por isso, é imprescindível que o pesquisador consiga perceber se a comunicação é possível, por meio de sentimentos, emoções, saberes e conhecimentos dos narradores com o pesquisador, por meio da linguagem apresentada nesse discurso, caracterizado na narrativa pictórica.

## **Narrativas autobiográficas pictográficas: eixos comparativos de análise**

A imagem possui uma linguagem própria e, devido a isso, constitui-se em um signo composto de significante e de significado. A Representação Social de uma imagem tem um enunciado, que transmite valores, crenças, que podem ser analisados como uma verdade. Na perspectiva de Peirce (2005), “um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a

alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (Peirce, 2005, p. 47).

Na análise das imagens dos retalhos, destacamos dois eixos que estão ancorados na religião e na família.

## Eixo Religião

Observam-se nas imagens, a seguir (Figuras 1 a 5), exemplos do quanto questões religiosas, de crenças ou mesmo ligadas a algo mais amplo, como a fé, estão presentes nas narrativas pictóricas das participantes.

**Figura 1:** Retalho de Andar com fé



Fonte: Acervo da Berkenbrock Rosito.

**Figura 2:** Retalho de Além do horizonte



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

**Figura 3:** Retalho de Amanhã



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

**Figura 4:** Retalho de Como nossos pais



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

Esses retalhos destacam a busca por respostas para seus questionamentos ou mesmo a atribuição de suas vitórias à ideia de Deus. Não se pretende estabelecer qualquer juízo de valor, contudo parece existir uma espécie de autoanulação ou, como se entende, de submissão em relação à própria fé, tornando-a a principal responsável por suas conquistas pessoais.

Durante a Idade Média, a concepção de beleza estava ligada a Deus, e qualquer pensamento ou ação desconexos com isso eram entendidos como uma prática pagã, sujeita a sanções da Igreja, conforme aponta Aquino (1936). Ainda hoje, Deus continua sendo uma das definições do que seja o belo, pois, possivelmente, esteja relacionado diretamente com um bem moral que se apresenta como algo maior do que qualquer outra classificação. Se eu ofereço minha vitória a Deus, o que pode ser mais Belo?

Existe, entretanto, um contraponto entre as imagens mentais e as imagens físicas, conceitos abordados por Joly (2012), nesta análise acerca das representações religiosas. As mentais podem ser comungadas, então, Deus responde a todas as religiões; em contraponto, a imagem física não é uma unanimidade. Vejamos a narrativa pictográfica de Panetone:

**Figura 5:** Narrativa pictográfica de Panetone



Fonte: Acervo documental à dissertação consultada.

A presença da religiosidade nas narrativas autobiográficas já foi apontada por Souza (2020). Neste caso em análise, a cruz aparece no centro, ocupando um espaço de destaque e grande importância, mas isso não significa que os acontecimentos decorram de Deus. Nesse, não observamos um processo de submissão no qual a religião assumiria o papel principal para transformação da realidade do sujeito.

Além do simbolismo religioso, é interessante observarmos o significado mais abrangente que a cruz pode assumir nessa narrativa pictográfica.

A cruz tem, em consequência, uma função de síntese e de medida. Nela se juntam o céu e a terra. Nela se confundem o tempo e o espaço. Ela é o cordão umbilical, jamais cortado, do cosmo ligado ao centro original. De todos os símbolos, ela é o mais universal, o mais totalizante. Ela é o símbolo do intermediário, do mediador, daquele que é, por natureza, reunião permanente do universo e comunicação terra céu, de cima para baixo e de baixo para cima. Ela é a grande via de comunicação. É a cruz que recorta, ordena e mede os espaços sagrados, como os templos; é ela que desenha as praças nas cidades; que atravessa campos e cemitérios. A interseção dos seus braços marca as

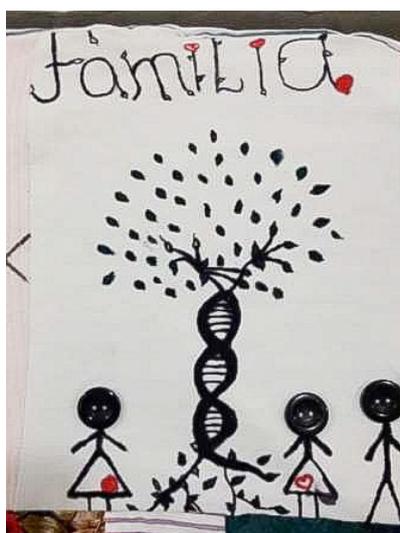
encruzilhadas; nesse ponto central ergue-se um altar, uma pedra, um mastro. (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 309-310)

Nesse sentido, os dois significados podem estabelecer uma relação, principalmente devido ao posicionamento da cruz na separação dos quadrantes. Ela assume a função de dividir, de delimitar, de ordenar o espaço, demonstrando como a religião cumpre esse papel na vida de Panetone, orientando suas ações e reflexões.

## Eixo Família

A importância da família é incontestável nos retalhos que serão analisados daqui em diante. O valor atribuído ao contato com pais, mães, filhos, tios e mesmo amigos se mostra como construtor de personalidades e condutor de percursos mais ou menos produtores dentro de aspectos como autonomia e emancipação dos sujeitos.

**Figura 6:** Retalho de Marvin



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

Se ampliarmos o olhar para a interpretação, o retalho de Marvin poderia informar aspectos como a formação biológica, racial e afetiva dessa família especificamente. Na imagem, é possível depreender esse tronco de árvore como uma fita de ácido desoxirribonucleico (DNA), a cor preta dos botões se refere aos demais sujeitos que compõem a imagem e não deixam dúvidas quanto à ancestralidade da aluna. Como nas disposições de composição infantil, vê-se, claramente, a formatação da família: com um pai em tamanho maior, a mãe com tamanho um pouco menor que o pai, mas com pernas pouco maiores do que as da filha, isso em uma leitura da direita para a esquerda. O vestido propicia o olhar afetivo em que filha e mãe vestem-se de maneira parecida.

Nesse contexto, considerando que a premissa seja verdadeira e que os elementos que compõem o retalho tenham sido previamente refletidos pela aluna, poderíamos afirmar que se está diante de um claro exemplo de autonomia em relação ao conhecimento. Isso se evidencia, principalmente, por ela conseguir se utilizar dele para expressar tudo que pretendia, usando as linguagens e os meios disponíveis após a tomada de decisão sobre o que revelar sobre sua história de vida.

Ao compreendermos que a Arte precisa dialogar com nossa consciência, especialmente mediando com os sentidos e a imaginação, Perissé (2009) argumenta que a experiência estética pode proporcionar fruição, provocar reação e, principalmente, o despertar de sentidos em nosso entendimento.

Como abordado anteriormente, outros signos são colocados pelas participantes em seus retalhos para representar o amor e outros sentimentos, como: gratidão, bem-querer, amizade, entre outros. Elas recorrem a elementos como corações, flores e até palavras para alcançar essa expressividade.

**Figura 7:** Retalho de Emoções



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

**Figura 8:** Retalho n.º 1 de Fã



Fonte: Acervo de Berkenbrock Rosito.

O amor é simbolizado pelo coração e pela cor vermelha no retalho de Emoções, que destaca, além da família, o amor à amizade, à profissão e à vida. É interessante observar como a disposição dos elementos interfere na interpretação, considerando a categoria topológica (Silva, 2014), que demonstra certa proporção, em que nenhuma palavra é maior que a outra. Contudo, percebemos a diferença no uso da cor da palavra vida, com clara intenção de enfatizá-la.

No retalho n.º 1 de Fã (Figura 8), há a palavra mãe e corações, em uma clara menção ao amor. Todavia, não é possível inferir se este retalho refere-se à participante como mãe, ou à sua mãe. Se considerarmos que esta seria uma metáfora para um momento charneira (Josso, 2010), poderíamos entender como a experiência da participante na maternidade. Infelizmente, não é possível encerrar essa interpretação. Isso demonstra

como utilizar palavras e imagens, em um texto sincrético (Silva, 2014) não garante a plena comunicação que se pretende, já que a ambiguidade continua presente.

Nos retalhos, percebe-se que esses sentimentos e signos estão muito relacionados com a família. Nesse ponto, observa-se que família se refere a dois momentos distintos. O primeiro se dirige ao núcleo familiar, em que a participante nasceu e formou aspectos pessoais de seu ser, em que se veem menções aos pais, avós e irmãos. O segundo momento refere-se aos novos núcleos familiares formados a partir do casamento e dos filhos das participantes.

Em determinados momentos, esses laços familiares, segundo Josso (2006), estruturam as narrativas; em outras ocasiões, podem desaparecer ao longo dos relatos. Contudo, demonstram como são significativos para a formação dos sujeitos, ainda que por um período determinado. Nesse sentido, essa vivência do participante, mesmo que distante temporalmente, ainda se encontra muito ligada a seus valores, crenças e concepções, dando base a eles e constituindo modos de ser e de viver.

**Figura 9:** Narrativa pictográfica de Pão Francês



Fonte: Acervo documental à dissertação consultada.

A família presente na narrativa autobiográfica pictográfica de Pão Francês (Figura 9) denota situações de alegria, companheirismo, união e prazer, demonstrando claramente os laços familiares e de parentesco.

Os laços de parentesco são, indubitavelmente, os mais evocados nos relatos, quer sejam laços herdados por nascimento, quer sejam laços de aliança. [...] A força desses laços de parentesco se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas. (Josso, 2006, p. 376)

A família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independentemente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce um papel primordial na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que podem ser transmitidos de geração em geração. A própria ideia de religiosidade presente nos raios do retalho de Pão Francês, compreendidos aqui como bênçãos, podem ser valo-

res construídos a partir desses laços de parentesco. Nessa situação, vemos a presença dos laços religiosos ou espirituais que, como aponta Josso (2006), possibilitam a união dos indivíduos ao mistério da vida e da formação do mundo.

No processo reflexivo conduzido pelas experiências estéticas participando do dispositivo formativo e investigativo “Colcha de Retalhos”, o sujeito torna-se capaz de enxergar sua própria constituição, compreendendo como suas crenças e seus valores foram fundados e destacam o papel da família nesse processo.

**Figura 10:** Narrativa pictográfica de Focaccia



Fonte: Acervo documental à dissertação consultada.

Nem todas as narrativas pictográficas explicitam completamente seus sentidos para que possamos entender os laços presentes, como no caso da de Focaccia (Figura 10), em que existem fotografias de crianças em diferentes períodos. Não temos clareza sobre a natureza desses laços – se são irmãos, filhos, ou outrem –, mas, certamente, configuram-se como laços de apego, ou “laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas” (Josso, 2006, p. 376). Assim, apesar da incerteza em definirmos quais papéis familiares esses indivíduos desempenham na trajetória do participante, é indiscutível sua importância e seu significado nessa narrativa autobiográfica.

**Figura 11:** Narrativa pictográfica de Panetone



Fonte: Acervo documental à dissertação consultada.

Diferentes configurações familiares são retratadas na narrativa pictográfica de Panetone (Figura 11), desde a mãe que precisou assumir a filha sozinha, passando pelas avós presentes na formatura do participante, até uma nova família constituída por pai, mãe e filha. Nos mais diferentes momentos da trajetória do participante, a família surge como fundamental, evidenciando a força do nó górdio que constitui esses laços familiares.

É interessante observar o papel das avós, também abordado por Josso (2006), pois os laços particulares mantidos com avós ou pessoas mais velhas aparecem em quase todos os relatos, como figuras importantes na vida dos narradores e assumindo um papel determinante em sua formação. Esses são os laços de apego, que têm “forte impacto na formação das sensibilidades, das ideias, das crenças” (Josso, 2006, p. 377).

Certamente, algumas experiências familiares trazem situações de gosto, como na união da família por ocasião da formatura, ou pela nova família com a criança pequena; em outras, o desgosto está presente, como na figura da mãe solitária com toda a responsabilidade sobre si. Esse processo reflexivo dos participantes proporciona novas maneiras de enxergar o vivido, para que possam compreender o que já aconteceu e para que consigam construir um novo modo de viver a partir de suas escolhas e decisões.

Josso (2006) explana como alguns relatos apresentam laços transgeracionais, que podem se estender por até duas ou três gerações. Esse movimento pode ser observado na narrativa pictográfica de Panetone, que retrata duas gerações de famílias formadas, mesmo que de maneiras distintas. Nessa perspectiva, podemos inferir que o participante deseja demonstrar como conseguiu construir novas possibilidades de viver, em vez de simplesmente reproduzir um padrão.

## Considerações finais

A formação docente baseada na Educação Estética, ao proporcionar experiências estéticas ancoradas nas histórias de vida, destaca a importância da narrativa, escrita ou imagética, nesse percurso, pois possibilita evidenciar a singularidade construída no coletivo. Além disso, permite que o sujeito compreenda o caráter processual tanto da formação profissional quanto da vida pessoal, ao articular os espaços, os tempos e as diferentes dimensões de si em busca de uma compreensão de como é constituído e formado. Isso visa a romper com uma concepção de formação centrada apenas nos aspectos técnicos e tecnológicos, os quais já demonstraram não atender às demandas atuais.

A experiência estética requer um olhar reflexivo para aquilo que provoca as emoções e os sentimentos. Torna-se essencial educar o olhar sensível e racional para a com-

plexidade que é a condição humana. O grande desafio na sociedade das imagens é o fato de não sermos apenas consumidores de imagens. Portanto, necessitamos de uma educação também de construtores e produtores de sentidos de imagem, refletindo sobre as informações contidas nelas, para que seja realizada uma leitura efetiva e plena de sentido e significado.

A Educação Estética pressupõe a formação estética considerando que a Educação abrange três processos: ensinar, aprender e formar; envolvendo três sujeitos: professor, aluno e conteúdo/conhecimento/saberes. A Educação Estética busca a humanização do homem, ser singular e coletivo ao mesmo tempo, no desenvolvimento de suas potencialidades de sentir e pensar. Busca-se um equilíbrio no qual se possa refletir racionalmente sobre o seu sentir e sentir o pensar racional. Isso só é possível no campo da Estética.

As experiências estéticas vivenciadas durante a participação na “Colcha de Retalhos” são extremamente relevantes para o caminho que leva à conscientização dos participantes, em movimentos que revelam gosto e desgosto frente às suas experiências de vida, presentes também nas narrativas pictográficas.

Desde o ato manual de costurar – ou de compor as imagens por outro modo de produção –, de selecionar como representar o que descobriu nas reflexões, o participante é levado a escolher o que revelar ou não, pois tudo envolve um processo de criação em que a memória é requerida à força nesse espaço diferenciado de construção de um texto imagético. Esse processo já se constitui como momentos de experiência de tomadas de decisão e escolha que fomentam o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos participantes.

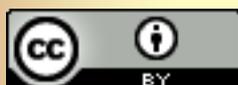
Nesse contexto, a narrativa autobiográfica pictográfica consegue resgatar o meio mais primitivo de comunicação e trazer para um processo formativo/investigativo uma forma de expressão muito utilizada também no cotidiano digital dos sujeitos, como no caso dos emoticons e emojis tão usados atualmente nas redes sociais.

Esse modo de conceber a comunicação e a importância das imagens precisam ser ponderados quando trabalhamos com as histórias de vida dos profissionais, pois demonstramos neste estudo a importância de tratarmos as narrativas autobiográficas como documentos históricos que permitem reconhecer aspectos essenciais na vida de cada sujeito, sobretudo as imagens dos retalhos que estão ancorados nos valores de religião e família. Valores, que aprofundam a compreensão e interferem diretamente na formação de estudantes, professores, pesquisadores, gestores educacionais e profissionais de outras áreas.

## Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações entre Bourdieu e Moscovici. *In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS-BÔAS, Lucia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações Sociais: fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 109-136.*
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética.** Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- AQUINO, S. Tomás. **Suma Teológica.** Trad. Alexandre Correia. São Paulo: Odeon, 1936. Disponível em: <<https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética: a lógica da arte e do poema.** Trad. Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** 27ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 75ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GADAMER, Hans-George. Sobre o Círculo da Compreensão. *In: ALMEIDA CUSTÓDIO, Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 141-150.*
- GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2603/2341>> Acesso em: 23 jun. 2024.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** 14ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb\\_9753R/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb_9753R/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 23 jun. 2024.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MORO, Gláucio Henrique Matsushita. **Pictograma e pictografia: objeto, representação e conceito.** 2016. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Kiara Maia de. **Experiência estética e narrativas (auto) biográficas: uma urdidura da autonomia e submissão tramada de medo e ousadia na tecedura da “Colcha de retalhos”.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica: Estudos.** Trad. José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. *In: BAUER, Martin W; In: GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.* Petrópolis: Vozes, 2002, p. 319-342.
- PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica.** São Paulo: Manole, 2004.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- SANTAELLA, Lúcia. **Estética: de Platão a Peirce.** São Paulo: Experimento, 1994.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Educação Estética, a dimensão esquecida. *In*: SANTOS, Leonel Ribeiro dos. **Educação Estética e utopia política.** Lisboa: Edições Colibri, 1995, p. 203-220.
- SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultural visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.
- SILVA, Alexandre Ferreira da. **Narrativa autobiográfica e a dimensão pictórica da “Colcha de Retalhos”:** a experiência estética como autonomia e emancipação dos sujeitos no curso de pedagogia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- SILVA, Fernando Moreno da. Expressão e conteúdo: articulações do texto sincrético. *In*: CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernando Moreno da (Org.). **Semiótica e Comunicação:** estudo sobre textos sincréticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 231-260.
- SOUZA, Juliana Paiva Pereira de. **“Colcha de Retalhos” como ponte para construção da identidade docente:** um estudo sobre as narrativas no campo da Educação Estética. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo, 2020.
- TREZZI, Clóvis; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Fundamentos da educação estética na formação de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 35-45, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/157>. Acesso em: 23 jun. 2024.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



## As imagens que as Representações Sociais revelam: uma análise integrativa da produção acadêmica e literatura especializada

*The images that Social Representations reveal: an integrative  
analysis of academic production and specialized literature*

**Sandra Lúcia Ferreira<sup>1</sup>**  
**Anamérica Prado Marcondes<sup>2</sup>**  
**Luiz Dalmacir da Silveira<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo explorar estudos acadêmicos na área da Educação que investigam temas convergentes entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria das Imagens. Para tanto, foi realizada uma seleção de trabalhos acadêmicos disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2019 a 2023. Tal seleção possibilitou o desenvolvimento de uma revisão integrativa que a interlocução de dados da literatura teórica e empírica, por meio do diálogo com autores, que exploram o tema Imagens, em diferentes áreas do conhecimento – Panofsky (1976), Belting (2007), Debray (1993), Dondis (2015), Campos (2011), Lima e Campos (2020), Ferreira (2015) e outros. As análises resultaram na identificação de limitações no uso de bases teóricas do estudo de imagens, envolvendo padrões, lacunas e tendências nas teorias investigadas, o que revelou o que auxiliou na compreensão de um fenômeno mais abrangente: a utilização limitada de bases teóricas, principalmente envolvendo o estudo das Imagens em trabalhos acadêmicos na área da Educação. Além disso, o texto

1. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Educação (PPGE) e Formação de Gestores Educacionais (PPGP-GE). Deste último, atualmente, exerce a função de vice-coordenadora. É líder do Grupo de Pesquisa Avaliação e Representações Sociais em contexto certificado pelo CNPq. Pesquisadora do CIERS-ed/FCC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6891-1332>. E-mail: [07sandraferreira@gmail.com](mailto:07sandraferreira@gmail.com).

2. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-ed/FCC). Líder e pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS). Atualmente, faz pós-doutorado em Educação pela PUC-SP. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8000-8894>. E-mail: [anamericapmarcondes@gmail.com](mailto:anamericapmarcondes@gmail.com).

3. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) como bolsista Prosup/Capes. Participa do Grupo de Pesquisa Avaliação e Representações Sociais em contexto certificado pelo CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0790-7353>. E-mail: [luizdalmacir@uol.com.br](mailto:luizdalmacir@uol.com.br).

buscou agregar às discussões como o conceito de imagem tem contribuído para os estudos das Representações Sociais.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Imagens. Revisão integrativa.

**Abstract:** The aim of this article is to explore academic studies in the field of Education that investigate converging themes between the Theory of Social Representations and the Theory of Images. To this end, a selection was made of academic papers available on the Theses and Dissertations Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) from 2019 to 2023. This selection made it possible to develop an integrative review that interlocutor data from theoretical and empirical literature, through dialog with authors who explore the theme of Images in different areas of knowledge - Panofsky (1976), Belting (2007), Debray (1993), Dondis (2015), Campos (2011), Lima and Campos (2020), Ferreira (2015) and others. The analyses resulted in the identification of limitations in the use of theoretical bases for the study of images, involving patterns, gaps and trends in the theories investigated, which revealed what helped to understand a broader phenomenon: the limited use of theoretical bases, mainly involving the study of Images in academic works in the area of Education. In addition, the text sought to add to discussions on how the concept of image has contributed to studies of Social Representations.

**Keywords:** Social Representations. Images. Integrative review.

## Introdução

O crescente interesse por estudos sobre as imagens tem aumentado a produção científica e a literatura acadêmica na área. Constata-se, além disso, que a utilização de imagens em pesquisas como recurso metodológico também está se expandindo, evidenciando que o estudo das imagens transcende fronteiras disciplinares fomentando interesse em praticamente todas as grandes áreas do conhecimento.

Destaca-se que algumas áreas têm apresentado um volume maior de produções acadêmicas, envolvendo o tema imagem, conforme dados de consulta que estamos realizando em fontes como Catálogo de Tese e Dissertações (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa constatação passa pela área da Educação e, sobretudo, pela Filosofia, Antropologia (Imaginário), Linguística e Semiótica, Artes, Psicologia e Publicidade.

Enquanto os estudos no campo da Filosofia buscam compreender o significado e a natureza das imagens por meio de uma reflexão teórica e conceitual, a Semiótica investiga os sistemas de signos e símbolos presentes nas imagens, voltando-se à análise da sua função comunicativa e representativa. Por sua vez, nas Artes, os artistas exploram as imagens como formas de expressão estética e criativa, enquanto, na Psicologia, investiga-se o papel das imagens na percepção, cognição, significação e emoção humana. Essa diversidade de abordagens sugere que o estudo das imagens é uma atividade multidimensional que transcende fronteiras disciplinares.

Segundo Chauí (1998), o estudo da imagem requer sensibilidade, pois a “imagem é considerada um fenômeno complexo que se manifesta entre sujeitos situados em contextos específicos, entrelaçados com condições históricas e mediado por múltiplas

determinações que tem na visão o ponto de partida de compreensão do real” (Chauí, 1998, p. 32). Desse modo, “olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (Chauí, 1998, p. 34).

Recebem ênfase especial neste trabalho, em consonância com a área de interesse dos autores, os estudos que aproximam Teoria das Representações Sociais (TRS), Imagem e Educação. Tal conexão se justifica pela capacidade das imagens revelarem representações sociais (RS), pertencentes a um contexto social, histórico e cultural, assim como a explicitação de questões simbólicas que podem expressar dinâmicas de poder e relações de dominação subjacentes às representações. Essa relação se reafirma pela interação dialética entre TRS e imagem, pois, as RS também moldam a produção, interpretação e consumo das imagens, influenciando o modo individual e coletivo de agir. Portanto, é válido afirmar que os estudos que exploram a relação entre imagens e TRS são profícuos. Tal importância é corroborada por Moscovici (1961) ao incluir a palavra “imagem” no título de sua obra seminal que lançou bases para a TRS: “A psicanálise, sua imagem e seu público”.

Frente ao panorama apresentado, o encaminhamento metodológico deste estudo contempla uma revisão bibliográfica cujo propósito é reunir produções acadêmicas que exploram conceitos fundantes relacionados à imagem e, especialmente, aquelas associadas a aspectos que sustentam a TRS. Esse esforço de revisão abrangeu diversas fontes, como estudos científicos, literatura acadêmica e práticas profissionais, permitindo a síntese de múltiplas perspectivas. Assegurou-se, portanto, como ponto de partida a exploração das bases teóricas das áreas: imagem e representações sociais, centrando nas suas possibilidades de diálogo, ainda pouco estudadas.

Tais elementos teóricos se constituíram como base para realização de um investimento em conhecer e analisar as produções acadêmicas recentes no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado). A metodologia adotada, conhecida como Revisão Integrativa – Dantas et. al. (2022); Rodrigues, Sachinski e Martins (2022); Schiavon (2015) –, possibilita explorar a produção de conhecimento em determinada área, de forma a integrar padrões, identificar lacunas e tendências no campo de conhecimento em foco. Essa abordagem possibilita a presença e utilização de elementos teóricos oferecidos pela produção acadêmica de autores das áreas (literatura teórica) nas análises de conceitos, dimensões, elementos históricos e de questões metodológicas, envolvendo, no caso específico desta pesquisa, o campo de conhecimentos das Imagens e de RS. Este estudo, portanto, se propõe a atingir dois propósitos: realizar um levantamento da produção científica disponível; e (re)construir redes de pensamentos e conceitos, integrando e articulando conhecimentos provenientes de fontes diversas.

Para concretização da Revisão Integrativa, foram realizadas várias etapas de exploração das teses e dissertações, tendo como abrangência temporal o período de 2019 a 2023. Essas etapas incluíram a identificação e seleção das produções acadêmicas mais relevantes e a análise e síntese dos dados coletados, procurando valorizar a diversidade de perspectivas e pertinência de conceitos subjacentes às Teorias das Imagens e das Representações Sociais. O produto final não se limitou apenas à apresentação quantitativa do estado atual do conhecimento, mas a focalização na relação entre as duas teorias.

## Representações Sociais e as Imagens: aproximações

A proposta de Moscovici (1961) delinea o conceito de representação social (RS), envolvendo a adaptabilidade e a fluidez características das relações humanas na vida cotidiana, estabelecendo, assim, um domínio psicossociológico específico para sua teoria. Este conceito expandiu a compreensão da realidade social e investigou as estruturas de conhecimento que, ao mesmo tempo, derivam da realidade – a interpretação que as pessoas atribuem a ela – e adquirem autonomia em relação a ela, influenciando as atitudes e comportamentos. As RS também são reconhecidas como responsáveis pela criação de significados que permitem a expressão simbólica da realidade, manifestada por meio de ideias, sinais e símbolos, que têm condições de transformar um objeto em imagem. Nesse sentido, as imagens não são simples manifestações estáticas ou passivas, mas sim construções integrantes do pensamento, sendo constantemente elaboradas no universo mental, onde se sobrepõem, se modificam e se transformam (Ferreira, 2015). Desse modo, as imagens são dinâmicas e funcionam como elementos unificadores de tensões internas e externas, resultantes da interação entre percepções e conceitos.

Nesse contexto, o estudo da imagem apresenta contornos abrangentes, atravessando diversas áreas do conhecimento, o que indica uma dificuldade em estabelecer limites para sua investigação. Desse modo, permite explorar desde os aspectos relacionados às bases biológicas e aos processos cognitivos da percepção, conforme discutido por Villafañe (2000), até as reflexões de autores como Debray (1993) que explora a capacidade das imagens de “fazer agir e reagir” diante de estímulos visuais e mentais e Belting (2007), que vai além do âmbito artístico ao propor uma investigação que busca decifrar o “el acertijo de la imagen” ou seja, o enigma da imagem que nos indica que ela pode ser ou significar, de maneira entrelaçada e indissociável, a presença e a ausência” (Belting, 2007, p. 39).

Maffesoli (1995) destaca a importância do estudo da imagem como um meio para compreender a realidade. Ele sugere ampliar nosso olhar considerando a existência

do “mundo imaginal” – o imaginário –, permeado por ideias coletivas, emoções compartilhadas e uma multiplicidade de imagens. Nesse contexto, as diversas expressões do imaginário, do simbólico e da própria imagem ocupam uma posição cada vez mais central em todos os âmbitos do conhecimento, evidenciando uma revisão que a reconhece como fenômeno complexo, como observado no trecho a seguir:

A imagem não é de maneira alguma uma duplicação da realidade, ela tampouco é o reflexo de uma infraestrutura à qual pertenceria toda a realidade. É antes um *buraco sem fundo*, um sol negro que pode cegar. [...] Porém, ao mesmo tempo, a imagem, diferentemente do mecanismo da razão, exprime bem a organicidade profunda de cada coisa. É o que chamei de holismo. É o que explica que seja, ao mesmo tempo, fator de desagregação: a do mecanismo e do racionalismo, próprios da modernidade; e fator de agregação: em torno dela reúne, comunga-se. (Maffesoli, 1995, p. 138)

Diversos autores, além de Maffesoli, abordam e exploram o conceito do “mundo imaginal” sob diferentes perspectivas. Por exemplo, Duran (2012) o reconhece como o “conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens. [...] o grande denominador fundamental onde se vem encontrar todas as criações do pensamento humano” (Duran, 2012, p. 18). Corbin (1972), por sua vez, reconfigura esse conceito quando ao reescrevê-lo como *mundus imaginalis* oferece outra perspectiva:

[...] um mundo que é ontologicamente tão real quanto o mundo dos sentidos e do intelecto. Este mundo requer sua própria faculdade de percepção, a saber, poder imaginativo, uma faculdade com uma função cognitiva, um valor *noético* que é tão real quanto aquele da percepção sensorial ou intuição intelectual. Devemos ser cuidadosos para não confundi-lo com a imaginação identificada pelo assim chamado homem moderno com “fantasia”, e que, de acordo com ele, é nada mais que um derramamento de “imagens”. Isso nos traz ao coração do assunto e do nosso problema de terminologia. (Corbin, 1972, s/p)

Nesse sentido, podemos afirmar que o mundo imaginal se manifesta por meio da combinação entre o real e o simbólico, graças a existência do poder criador, adquirido pela humanidade ao longo de sua história, forjando “formas simbólicas ao universo, o que eleva a condição do Homo sapiens para a constituição do Homo simbolicus, ou seja, aquele capaz de gerar traduções mentais, imagens, de uma realidade exterior vivida dando significado ao mundo” (Ferreira, 2015, p. 22-23). Resumindo, a comunicação entre as pessoas ocorre através da utilização de símbolos (significantes) que conseguem refletir os estados mentais de cada indivíduo. Estes símbolos, expressando significados que são acordados, são, então, interpretados como realidades compartilhadas.

As imagens representam, portanto, construções e interpretações individuais e coletivas, elaboradas pelos indivíduos, que as expressam por meio de uma variedade de manifestações culturais, como literatura (escrita e oral) e iconografia (incluindo desenhos, ilustrações, fotografias, filmes, logotipos, grafites, vídeos, entre outros meios). Elas podem tanto refletir uma descrição da realidade (o que é considerado “real”) quanto expressar aspirações e idealizações (o que é imaginário ou desejado). Essas imagens são geralmente resultado de uma decodificação elaborada, pautadas na compreensão de signos culturais específicos, ao mesmo tempo em que refletem uma compreensão do sentido e da organização atribuídos a esses signos dentro de uma determinada cultura.

Nesse contexto, ao visar a investigação dos processos simbólicos, incluindo a indissociabilidade de seus signos e significados, é necessário reconhecer que os símbolos desempenham um papel essencial como instrumentos de comunicação e coesão social. Eles contribuem para a integração das comunidades e para a harmonização das diferentes visões de mundo. Portanto, é legítimo o interesse do estudo das imagens nos aspectos fundantes do “simbólico”, os quais são também reconhecidos como elementos relevantes para os estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS).

A indissociabilidade entre o imagético e o simbólico também é reconhecida por Moscovici (1978), representada pela presença de duas faces que compõem a estrutura de uma representação social, ou seja, a face figurativa e a face simbólica. Segundo ele, “são tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel, indicando que há uma relação entre elas: a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (Moscovici, 1978, p. 65).

## **Delimitando os contornos da pesquisa: a definição dos trabalhos acadêmicos**

Através da consulta às bases de dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram selecionados trabalhos acadêmicos, elaborados na área da Educação, que exploram estudos sobre Representações Sociais (RS) e Imagem.

A partir dos cinco descritores booleanos: “representações sociais” OR “teoria das representações sociais” AND “imagem” OR “imaginário” AND “educação” foram encontrados alguns trabalhos realizados em diferentes grupos de pesquisas e programas de pós-graduação espalhados por diversas Instituições de Educação Superior do país. Visando a ampliar o cenário e o volume de informações, foi estabelecido um recorte temporal de cinco (05) anos abrangendo o período de 2019-2023.

Ao considerar apenas dois descritores “imagem” AND “educação”, foram encontrados cento e cinquenta e um (151) trabalhos defendidos em programas de pós-graduação – mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Já quando se utilizam os descritores “representações sociais” AND “imagem” aparecem cento e noventa e cinco (195) estudos. Por fim, quando se utilizam os descritores “educação” AND “imagem” AND “representações sociais”, o resultado da busca indica quarenta e quatro (44) trabalhos. Ao somar os resultados das buscas tem-se a quantidade de trezentos e noventa (390) teses e dissertações apresentadas em diferentes programas de pós-graduação nos últimos cinco anos.

Como um dos critérios de seleção, foi definido que todos os títulos dos trabalhos acadêmicos selecionados incluíssem a palavra “imagem”. Assim, pode-se inferir que o reconhecimento e, em alguns casos, o uso das imagens foram elementos essenciais para a elaboração das análises críticas dessas pesquisas, que permitiram ativar perspectivas para a compreensão de seus resultados.

Para explorar as obras selecionadas, foram estabelecidos critérios que enfatizam os elementos constituintes de trabalhos acadêmicos – autores/conceitos, definições empregadas, a função metodológica das imagens e das representações sociais (RS), entre outros – considerando-os como pistas ou indícios do engajamento do pesquisador(a) com os estudos da Teoria das Imagens e das RS. Assim, o estudo teve como fio condutor uma abordagem interdisciplinar que incluiu a integração e geração de informações, levando em conta a diversidade documental (dissertações e teses), e adotou uma postura metodológica que observa detalhes presentes nos documentos acadêmicos. Essa abordagem permitiu enriquecer a pesquisa ao explorar detalhes que se constituíram como indicadores que exemplificam particularidades, valorizando os aspectos contingentes identificados pelos pesquisadores(as).

Nesse contexto específico das produções acadêmicas selecionadas, é importante ressaltar que as imagens não se limitaram meramente a funções ilustrativas, mas desempenharam um papel central, enquanto elementos capazes de conectar e comunicar pensamentos/sentimentos, conceitos e discursos de maneira significativa.

## Estudos em Educação e Imagem

Nesta aproximação, foram encontradas uma vasta produção acadêmica (151 títulos). Devido ao número elevado de trabalhos, foi necessário concentrar a análise em produções mais recentes – 2019 a 2023 – especialmente aquelas em nível de doutorado, avaliando que o tempo dedicado à concretização da pesquisa e a vivência do pesquisador interferem na qualidade dos trabalhos realizados. Entre esses estudos, merecem

destaque as teses de Miyoshi (2020) – “Imagens Educam: lições de modernidade na imprensa ilustrada paulista e carioca na década de 1920”; Veronesi (2022) – “Pedagogia da Imagem: a leitura iconográfica do mundo pela infância”; e Silveira (2020) – “No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula”. Tais trabalhos baseiam-se nos estudos de Panofsky (1976), Debray (1993) e Belting (2007), que abordam a imagem como um fenômeno de comunicação com eficácia limitada. Conforme Debray (1993), “o princípio de eficácia não deve ser procurado no olho humano, simples captador de raios luminosos, mas no cérebro que está por detrás. O olhar não é a retina” (Debray, 1993, p. 111). Belting (2007) avança reconhecendo que “a imagem é mais que um produto da percepção. Manifesta-se como resultado de uma simbolização pessoal e coletiva” (Belting, 2007, p. 14).

Na concepção conceitual da imagem, que se molda e se configura a partir de interações com as “grandes massas”; ou melhor, afirmando, em conjunto com o coletivo, destacam-se os estudos de: Andrade (2019) – “Construindo narrativas a partir de imagens com professoras no Instagram”; Abrahão (2020) – “Um estudo sobre a construção da imagem do professor na videoaula”; Muzy (2021) – “O papel da imagem para a constituição de sujeitos na cultura digital e suas implicações na Educação”; e Abreu (2022) – “Visualidades digitais periféricas: modos de ver e ser visto em redes sociais na internet durante a pandemia de Covid-19”. Tais estudos evidenciam um fluxo contínuo (2019/2020/2021/2022) de produções acadêmicas que ocorreram tanto antes, durante, quanto após o período pandêmico.

Pode-se analisar que essas produções reconhecem a complexidade do mundo contemporâneo, fortemente mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), oferecendo um testemunho do aumento da produção cultural e intelectual que ocorre por meio digital. Elas promovem novas perspectivas sociais que, no espaço virtual, se abrem para uma gama de possibilidades anteriormente inexploradas. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999), que tem seus estudos nessas produções destacadas, já apontava, no início da década de 2000,

Um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital, que tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (Castells, 1999, p. 40)

Esse sistema de comunicação universal, de que nos fala Castell (1999) – como videoconferências e as plataformas de mídia social – durante a pandemia da Covid-19, considerando as restrições de mobilidade e o distanciamento social, impulsionaram o

uso, ampliaram o alcance e a acessibilidade das imagens, tornando-as não apenas uma ferramenta de comunicação, mas também de expressão artística, educação e engajamento social. Nesse contexto, os estudos das imagens ganharam ainda mais relevância, uma vez que as tecnologias digitais proporcionaram novas formas de produção, disseminação e consumo de imagens.

A análise dos quatro estudos (2019/2020/2021/2022) revela que a imagem é reconhecida como uma linguagem predominante de nossa era. Ela desempenha um papel significativo como forma de expressão, ferramenta narrativa, meio de compreensão e representação do mundo sensível; além de servir como catalisador de temas para o desenvolvimento do trabalho formativo na escola, tanto para professores como alunos. Campos (2011), autor presente nessas quatro produções, reitera este postulado. Segundo o autor,

*Numa sociedade globalizada e fortemente dependente da máquina, em que os conteúdos e comunicações mediados por instâncias poderosas assumem uma magnitude inquestionável no nosso cotidiano, torna-se difícil não estar atento aos sistemas através dos quais as imagens são geradas e consumidas. Nestes circuitos reside grande parte daquilo que é a arquitetura simbólica a partir da qual trocamos significado e compreendemos o que nos circunda. (Campos, 2011, p. 247-248)*

Os trabalhos acadêmicos destacados reconhecem que a imagem não pode ser negligenciada no ambiente escolar, pois os sujeitos trazem internamente essa realidade para dentro da escola. Apesar de, em muitas ocasiões, o universo digital e o mundo das imagens não estarem completamente integrados ao contexto escolar, especialmente no que diz respeito às atividades pedagógicas, eles estão presentes em outros ambientes e desempenham um papel preponderante na formação dos sujeitos.

Na perspectiva de aproximar ainda mais o tema Imagem às questões pedagógicas (ensino e aprendizagens), o trabalho de Jardim (2019) – “Leitura de imagens visuais: recurso potencializador do ensino e aprendizagem no processo educacional” revela, como o próprio título nos diz, a valorização do tema em tela. Tem, como suporte teórico, autores que investigam a necessidade de superar o “analfabetismo visual” anunciado nos estudos de Dondis (2015). Este autor explora a complexidade da inteligência visual que abrange as interações entre sentidos, mente e ambiente, a vastidão de informações transmitidas visualmente, desde emoções até narrativas complexas.

## Estudos em Educação, Imagem e Representações Sociais

A busca orientada por trabalhos acadêmicos que abordam os três descritores - Educação, Teoria das Representações Sociais e Teoria das Imagens - revelaram uma

escassez de estudos que integram conceitos dessas duas teorias. Para identificação desses trabalhos, foi necessário ir além, pois, essas as palavras indutoras não estão necessariamente explicitadas no título da obra, mas sim no conteúdo da pesquisa realizada.

Nessa direção, foi identificado o estudo de Lima e Campos (2020), que investiga dois trabalhos acadêmicos que utilizam como apoio teórico as representações sociais (RS) e o estudo das Imagens por meio da exploração do “modelo figurativo” da Teoria das Representações Sociais (TRS). Trata-se de uma tese de doutorado (Santos, 2016) e uma dissertação de mestrado (Lopes, 2017), que permitem reflexões sobre o modelo figurativo proposto por Moscovici (1961), ao introduzir a TRS na década de 1960. Segundo os autores, o “modelo figurativo é uma reconstituição que torna as formas abstratas compreensíveis. Ele resulta de uma coordenação que concretiza os termos da representação, não sendo somente uma maneira de ordenar informações” (Lima e Campos, 2020, p. 4).

Moscovici (1978, 2003) indica em seus estudos sobre a constituição da RS que a relevância do modelo figurativo reside na sua conexão com o conceito de objetivação. Dois processos de construção da RS são definidos por Moscovici: objetivação e ancoragem.

*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 comum tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2003, p. 78)*

Dessa forma, a objetivação é compreendida como um processo que transforma um conceito em uma imagem, concretizando aquilo que é abstrato e simbólico por meio das características do objeto e dos conteúdos selecionados pelas dinâmicas de um contexto vivido. Ainda, de acordo com Moscovici (1978), o processo de objetivação “torna real um esquema conceitual, conferindo a uma imagem uma contrapartida material” (Moscovici, 1978, p. 110).

É importante ressaltar que a pesquisa conduzida por Santos (2016) – Representações Sociais de unidades de polícia pacificadora (UPP) por professores de escolas públicas no município do Rio de Janeiro e seus efeitos no entorno escolar – buscou investigar representações sociais de professores sobre as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) presentes no entorno escolar. O autor argumenta que a implementação de uma UPP pode provocar melhora(s) nas imagens construídas pelos professores em relação aos alunos residentes em favelas com UPP, sem UPP e não residentes em favelas. Parar tanto, a pesquisa utilizou a aplicação de um questionário visando a conhecer

imagens construídas por 28 professores de três escolas públicas cariocas. O trabalho investigativo avança com a proposição de três questões analisadas separadamente: 1) “se a UPP fosse outra coisa, que coisa seria?”, com objetivo de induzir metáforas da UPP; 2) O que vem à sua mente quando eu digo “aluno morador em favela com UPP”, “aluno morador em favela sem UPP” e “aluno não morador em favela”; 3) “se você fosse governador do Estado do Rio de Janeiro, o que faria em relação à UPP?”

Os resultados indicam que:

Para os professores da Escola 1, a expressão “cão de guarda” metaforizou a UPP, objetivando a representação social dos sujeitos a respeito desse objeto. O grupo se sente mais seguro com uma base da UPP em frente à escola, que possibilita o “direito de ir e vir” de quem frequenta a instituição escolar, lhes trazendo “proteção” e “esperança”. Nesse caso, a UPP trouxe melhorias em relação ao exercício das práticas pedagógicas, à circunvizinhança escolar, e provocou mudança na imagem do aluno. (Santos, 2016, p. 7)

O segundo trabalho acadêmico conduzido por Lopes (2017) – A escola sob o olhar dos alunos que frequentam as “salas de aceleração”: um estudo de Representações Sociais – buscou “identificar e analisar de que maneira os alunos de Ensino Fundamental de turmas de aceleração concebem a escola e sua função social a partir de estudos das Representações Sociais elaborados por estes sujeitos” (Lopes, 2017, p. 12). Esta pesquisa organizou sua metodologia, considerando diferentes dinâmicas coletivas para a coleta de dados: 1) entrevistas (semiestruturada e episódica com o auxílio de cenários); 2) aplicação da técnica de indução de metáforas através de uma “caixa de objetos”. Participaram destas dinâmicas alunos de sexto/sétimo anos e oitavo/nono anos pertencentes às classes de aceleração de uma escola pública localizada no município de Juiz de Fora-MG.

Em uma das etapas de coleta de dados, posterior à etapa das entrevistas, foi aplicada a “técnica de indução de metáforas”. O objetivo era extrair dos participantes concepções em torno do tema das classes de aceleração. Segundo o autor,

O exercício foi aplicado individualmente, o entrevistado teve contato com uma caixa que continha a imagem de diversos objetos: tartaruga, carro, planta, bombom, limão, cubo mágico, palavra cruzada, tesoura, alga e corda. A escolha dos objetos se deu através da análise do discurso dos alunos durante as primeiras etapas da pesquisa. (Lopes, 2017, p. 54)

Lopes (2017), em contraste com Santos (2016), utiliza em seus estudos a expressão “núcleo figurativo” ao invés de “modelo figurativo”. Tanto uma como outra expressão foram consideradas posteriormente, pelo autor da TRS, como sinônimas. Assim,

a autora se apoia em Jodelet (2001) para conceituar a expressão “núcleo figurativo”. Conforme a autora, o processo de objetivação é:

[...] composto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante ou “núcleo figurativo” e naturalização. A primeira consiste no mecanismo utilizado pelo público consumidor dos meios de comunicação em massa para se apropriarem de conceitos científicos. A segunda seria um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de ideias. A terceira compreende-se em uma projeção reificante de noções abstratas no real. (Jodelet, 2001, p. 37)

Moscovici (1978) introduz mais uma forma de expressar as ideias que organizam a objetivação; ou seja, aquelas que “esquematizam o edifício teórico” (Moscovici, 1978, p. 126). Para ele, o esquema ou modelo figurativo preenche diferentes funções, a saber:

[...] é um ponto em comum entre a teoria científica e a representações social [...]; a mudança do “indireto” em “direto” é realizada; ou seja, o que na teoria é expressão geral e abstrata de uma série de fenômenos torna-se, na representação, tradução imediata do real; o modelo associa os elementos indicados numa sequência autônoma, dotada de uma dinâmica própria; a do conflito entre o implícito e o explícito, o interno e o externo[...]. (Moscovici, 1978, p. 126-127)

Assim, “ao penetrar no meio social como expressão do real, o modelo figurativo se torna então natural, utilizado como se fosse copiado diretamente dessa realidade” (Moscovici, 1978, p. 127).

Para os dois estudos apresentados por Lima e Campos (2020), a conexão entre TRS e imagens é estabelecida por meio de uma abordagem integrada, entre a objetivação, ancoragem e o modelo figurativo. Ambos os trabalhos aplicaram a “técnica de indução de metáforas”, procedimento que permite explorar aspectos de pensamento coletivo; pois, o núcleo figurativo das representações sociais pode ser visto como resultado das metáforas provenientes dos discursos de cada grupo social.

Para Mazzotti (1995),

Uma metáfora é, ao mesmo tempo, um produto, resultado de um processo, e o processo pelo qual o ‘novo’ é assimilado nas representações prévias. O processo de metaforização se faz pela transformação do ‘objeto’ em algo que se apresenta como uma ‘imagem’, materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou âncora das significações postas na metáfora. (Mazzotti, 1995, p. 4)

Considerando a manifestação de Mazzotti (1995), os dois trabalhos apresentados por Lima e Campos (2020) demonstram a relevância do “núcleo figurativo” para o desenvolvimento metodológico de pesquisas, que reconhecem o conceito de imagem

para seus estudos, principalmente no que tange à abordagem de seus processos formadores da RS - a ancoragem e a objetivação -, sendo o segundo considerado como a materialização de processos abstratos e simbólicos. Para Lima e Campos (2020),

Desse modo, o modelo figurativo proposto por Moscovici (1976/2012), em *La psychanalyse, son image, son public*, ilustra um esquema conceitual que torna a psicanálise real, concreta, uma imagem substituída por sua contrapartida material, expondo a objetivação [...]. No “esquema figurativo”, a figura (imagem) do objeto social é, ao mesmo tempo, imagem mental, a qual concretiza o objeto, e “signo”, o qual funciona como operador conceitual que permite “pensar” o objeto (discutir, expressar, negociar significados), enfim, permite “comunicar”. (Lima e Campos, 2020, p. 6)

Além dos trabalhos já mencionados, pode-se ainda destacar mais dois estudos acadêmicos que conseguiram aproximar as duas teorias: TRS e Imagens. São duas teses de doutorado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação (PEDPós) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O primeiro – Escola: As imagens que as representações sociais revelam – conduzido por Soares (2005) – explorou por meio das representações sociais, as imagens de “Escola” de um grupo de universitários paulistas. Reconhecendo a escola como um espaço simbolizado, a apreensão desse espaço demandou a elaboração de uma proposta metodológica multidimensional, realizada a partir da coleta e do processamento de um conjunto diversificado de informações advindas de narrativas desenhadas e escritas. As conclusões indicaram que a representação social da escola, para esse grupo de universitários, é formada por imagens criativas, mas pouco originais. Juntas formam um campo semântico composto por palavras e expressões com significados superficiais como: cidadania, participação, qualidade de ensino, oportunidades e justiça social.

O segundo – A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de arte – conduzido por Franco (2006) – também buscou explorar a imagem envolvendo estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas de uma universidade particular de um município da Grande São Paulo. A teoria das Representações Sociais foi a abordagem utilizada. A metodologia multidimensional coletou dados a partir de um questionário que combinou a linguagem escrita e o desenho. Os resultados indicaram a presença de imagens de escola como “um espaço onde o aprender e o ser feliz devem estar sempre presentes”; e, por outro lado, como a descrição imagética de um “cotidiano da sala de aula [que] revela uma realidade mais difícil, mas sem perder a esperança de transformação” (Franco, 2006, p. 8).

Os dois trabalhos analisados demonstram uma associação aos estudos das imagens que se expandem para os campos das artes [Aumont (1993) e Eliade (1996)] e

da sociologia, destacando o papel do desenho como uma forma narrativa consistente, apoiada em uma compreensão dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa [Gaskell e Bauer (2000)].

## Considerações finais

Neste artigo, o objetivo de explorar estudos acadêmicos na área da Educação, que investigam temas convergentes entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria das Imagens, possibilitou oferecer ao leitor uma resposta às críticas que são frequentemente relacionadas à suposta ausência de fundamentação teórica, reflexão e rigor metodológico na abordagem e análise de dados oriundos de estudos que incorporam o uso de Imagens como meio de coleta de dados. Isso porque a leitura dos trabalhos analisados (teses e dissertações) instigou uma reflexão sobre a maneira como as imagens são tratadas e interpretadas no ambiente acadêmico, contribuindo para ampliar o diálogo sensível entre pesquisado e pesquisador, advindo exatamente de detalhes aparentemente insignificantes que carregam consigo informações valiosas sobre as dinâmicas sociais, culturais e simbólicas expressas por meio de desenhos/ilustrações, emblemas, fotografias, filmes, logotipos, grafites, vídeos entre outros meios.

Apesar desta constatação, também foi identificado que, muitos dos trabalhos acadêmicos analisados apresentaram uma superficialidade ao explorar a interação entre as teorias das Representações Sociais e das Imagens. A análise revelou uma tendência de utilização limitada de fundamentos teóricos, destacando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e reflexiva para compreender a complexidade das relações entre imagens e representações sociais no contexto educacional. Isso pode ser justificado pela ausência de um aprofundamento teórico sobre aspectos que delimitam os processos relacionais entre as duas teorias. Embora Moscovici (1978) tenha sido um pioneiro no estudo das representações sociais e tenha contribuído significativamente para o desenvolvimento dessa teoria, ele próprio reconhece que seus estudos são “[...] provisórios e abertos: provisórios pelo seu modo de estabelecimento, aberto na medida em que são susceptíveis de oferecer uma base para trabalhos análogos e experimentos capazes de apreender os processos explorados”. (Moscovici, 1978, p. 35).

Esses trabalhos análogos, dos quais Moscovici (1978) faz referência, além de um aprofundamento da própria TRS, podem e devem estar associados a diálogos com estudos provenientes de diferentes áreas do conhecimento – Filosofia, Artes Visuais, Antropologia, Semiótica, História, Geografia, Psicologia, Sociologia, dentre outras. Tais áreas frequentemente utilizam a imagem como ponto central em suas investigações e análises. A abordagem interdisciplinar dessas áreas oferece perspectivas que podem

ampliar e aprofundar o entendimento das relações entre as duas teorias, visando a compreensão do papel das imagens na constituição das representações sociais.

Dessa forma, constatamos que é preciso investir mais nos estudos que exploram o uso das imagens; pois, elas permitiram que os participantes se expressassem de forma mais livre e não verbal, possibilitando uma manifestação mais intuitiva de suas percepções, experiências e emoções. Ao oferecer tal opção, provocada por meio de uma manifestação visual, a imagem pode transcender as barreiras linguísticas e culturais, permitindo a comunicação de conceitos complexos e, até certo ponto, emocionais de maneira mais acessível ao pesquisador. Além disso, o ato de se expressar por meio da imagem provocou, em muitos casos, a criatividade e a introspecção, possibilitando expressões inusitadas que, certamente, não poderiam emergir através da escrita.

Portanto, podemos finalizar, indicando que após a exploração de estudos acadêmicos – elaborados na área da Educação, que buscaram explorar, ao mesmo tempo, as Teoria das Representações Sociais e a das Imagens –, pode-se concluir que há uma lacuna significativa no que diz respeito à utilização dessas bases teóricas em trabalhos acadêmicos. A revisão integrativa realizada permitiu a identificação de lacunas e equívocos configurados em padrões e tendências relativos às teorias investigadas indicando, o que se refletiu, especialmente na subutilização do conceito de imagens em estudos desenvolvidos na área da Educação.

## Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.

ABRAHÃO, Valéria Rett. Um estudo sobre a construção da imagem do professor na videoaula. 2020, 110f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Ibirapuera, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9866341](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9866341). Acesso em: 05 abr. 2024.

ABREU, Pablo Ramos. Visualidades digitais periféricas: modos de ver e ser visto em redes sociais na internet durante a pandemia de Covid-19. 2022. 187f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22022/16\\_pablo-ramos-abreu](https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22022/16_pablo-ramos-abreu). Acesso em: 05 abr. 2024.

ANDRADE, Rosa Maria Alves da Silvia. Construindo narrativas a partir de imagens com professoras no Instagram. 2019, 118f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22019/dissertacao-ppgedu-rosa-maria-alves-da-silvia-andrade/view>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BELTING, Hans. **Antropología de la Image**. Buenos Aires: Katz. 2007.

CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. **Análise Social**, vol. XLVI (199), p. 237-259, 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41494853>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto *et.al.* **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 31-63.

CORBIN, Henri. **Mundus imaginalis or the imaginary and the imaginal**. Tradução Ruth Horine. Zürich/ New York: Spring, 1972/Mundus Imaginalis, l'Immaginario e l'Immaginale. Disponível em: [https://imagomundi.com.br/espiritualidade/mundus\\_imaginalis.pdf](https://imagomundi.com.br/espiritualidade/mundus_imaginalis.pdf). Acesso em: 14 fev. 2024.

DANTAS, Hallana Laisa de Lima; COSTA, Christefany Régia Braz; COSTA, Laís de Miranda Crispim; LÚCIO, Ingrid Martins Leite; COMASSETTO, Isabel. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, v. 12, n. 37, p. 334-345, 2022. Disponível em: <https://recien.com.br/index.php/Recien/article/view/575>. Acesso em: 11 abr. 2024.

DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da imagem**: uma história do olhar no Ocidente. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. Tradução de Jepherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral [original: 1997]. Tradução Hélder Godinho. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Imagens de escola e as representações sociais**. Curitiba: CRV, 2015.

FRANCO, Katia Cilene de Mello. A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de arte. 2006. 149f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16271>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JARDIM, Valéria Trindade. Leitura de imagens visuais: recurso potencializador do ensino e aprendizagem no processo educacional. 2019. 114f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15351?locale-attribute=en>. Acesso em: 05 abr. 2024.

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

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 36, e206886, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LOPES, Marianna Januzzi da Silva. Representações sociais de escola elaboradas por alunos que frequentam "salas de aceleração", 2017. 131f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil, 2017. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3729707/disserta%C3%A7%C3%A3o-marianna-jannuzzi-da-silva-lobes.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAZZOTTI, Tarso. Núcleo figurativo: themata ou metáfora? **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.1, p. 105-114, 1995. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31923>. Acesso em: 3 abr. 2024.

MIYOSHI, Simone Cléa dos Santos. *Imagens educam: lições de modernidade na imprensa ilustrada paulista e carioca na década de 1920*. 2020. 211 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.27>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUZY, Ricardo Casarini. O papel da imagem para a constituição de sujeitos críticos na cultura digital e suas implicações na educação. 2021, 158f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227008>. Acesso em: 05 abr. 2024.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, e40627, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SANTOS, Ivan Soares dos. Representações sociais de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) por professores de escolas públicas no município do Rio de Janeiro e seus efeitos no entorno escolar. 2016. 188f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5780/tese-ivan-soares-dos-santos.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

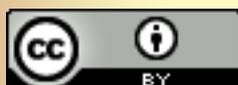
SILVEIRA, Victor Junger. No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula. 2020. 173f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/17076>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SCHIAVON, Sandra Helena. Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica. 2015. 95f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/sandrahelena.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SOARES, Sandra Lúcia Ferreira Acosta. Escola: As imagens que as representações sociais revelam. 2005. 245f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16551>. Acesso em: 05 abr. 2024.

VILLAFANE, Justo. **Introducción a la teoría de la imagen**. Madri: Pirámide, 2000.

VERONESI, Valquíria Bertuzzi. Pedagogia da Imagem: a leitura iconográfica do mundo pela infância. 2022. 242f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2949>. Acesso em: 05 abr. 2024.



# Identidades de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à formação

*Teacher Identities in the 21st century School:  
new demands and challenges for teacher's education*

Vera Maria Nigro de Souza Placco<sup>1</sup>  
Vera Lucia Trevisan de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Em pesquisa que acabamos de concluir, que investigou qual a escola para o século XXI, evidenciou-se uma diversidade de demandas e desafios a serem enfrentados pelos docentes rumo a um ensino de melhor qualidade. Em relação a quais seriam as finalidades educativas da escola do Século XXI, o ensino de conhecimentos escolarizados e a formação integral do sujeito aparecem como desafios. Sobre a formação docente o que emerge é a necessidade de superar a fragmentação observada pelos participantes nas ações formativas. Os temas que emergem como mais desafiadores são a desigualdade social, a dificuldade de aprendizagem e as manifestações emocionais. Problematicar a identidade docente na relação com essas demandas é o que se propõe neste artigo, visando contribuir para o avanço das práticas e políticas voltadas ao ensino e à formação docente.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional; Formação Docente; Escola do Século XXI.

**Abstract:** In a research that we have just concluded, which investigated what the school for the 21st century, a diversity of demands and challenges to be faced by teachers in order to provide better quality education has been highlighted. Regarding the educational purposes of the 21st-century school, the teaching

1. Pesquisadora e docente dos programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). Cursos Pedagogia e Orientação Educacional na USP, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP e pós-doutorado em Psicologia Social, na *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, Paris. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9515-2370>. E-mail: veraplacco7@gmail.com.

2. Pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP. Membro do GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP, e coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas - PROSPED. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br.

of schooled knowledge and the integral formation of the individual appear as challenges. Concerning teacher education, what emerges is the need to overcome the fragmentation that sometimes characterizes training actions. The themes that emerge as most challenging today relate to the social inequality, learning difficulties, and emotional manifestations. Problematising the teacher identities in its relation with these demands is what we aim to do in this article, which seeks to contribute to the advancement in the proposition of practices and policies aimed at teaching and teacher education.

**Keywords:** Professional Identity; Teacher Education; 21st-century School.

## Introdução

Os pesquisadores ligados ao CEPId – Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica – têm investigado os processos constitutivos da identidade de educadores e alunos da educação básica, analisando os fenômenos existentes na relação com o contexto que os produzem, de uma perspectiva crítico-reflexiva, de modo a avançar na explicação das condicionantes que atuam na produção desse contexto e influenciam o processo de constituição da docência, de ensino e aprendizagem, bem como as demais questões que permeiam a escola.

Especial relevância tem sido dada à formação de educadores (professores, gestores e outros profissionais da Educação), objetivando compreender a formação como dimensão privilegiada para a promoção de mudanças na escola em relação à qualificação do ensino e apropriação do conhecimento por alunos e educadores.

Em pesquisa finalizada em 2015, intitulada “As Condições de Trabalho do Professor como Produtoras e Mantenedoras de Práticas e Representações sobre a Docência, no Processo de Profissionalização Docente” (Placco, 2015), focalizou-se o contexto escolar e as condições objetivas e subjetivas oferecidas ao desenvolvimento do trabalho docente.

Estes e outros estudos desenvolvidos pelos integrantes do CEPId envolvem alunos da educação básica, professores, gestores e famílias, sob a perspectiva teórico-metodológica dos conceitos de identidade no trabalho, propostos por Dubar (2005, 2009); de profissionalidade e formação docente, com base em Imbernón (2011), Marcelo (1999), Roldão (2007), Libâneo (2001, 2012) e Young (2007, 2011); e dos conceitos ligados às dimensões da formação e do trabalho docente, fundamentados em Placco (2010a, 2010b, 2015), Placco e Souza (2006, 2010, 2018) e Sousa e Placco (2016).

Os autores citados são reconhecidos nas suas áreas e seus escritos permanecem atuais pelos questionamentos e contribuições que trazem. Além disso, dialogam com diferentes teorias da área de Ciências Humanas e Sociais, de modo a avançar na produção de conhecimentos que contribuam com a reflexão das problemáticas que se oferecem atualmente como desafio à educação.

As pesquisas realizadas pelo CEPId têm levantado, nos últimos anos, subsídios para contribuir com projetos e planejamentos de formação inicial e/ou continuada de educadores. Além disso, têm possibilitado aprofundar a compreensão da constituição da docência, seja no âmbito da formação do adulto professor, na construção das identidades profissionais na educação, nas dimensões da profissionalidade e na investigação dos movimentos identitários dos educadores em seu lócus principal de trabalho, qual seja, a escola, por entender que o “trabalho está no centro do processo de construção, desconstrução e reconstrução das formas identitárias” (Dubar, 2005, p. 48).

Os resultados das investigações realizadas por este grupo de pesquisa têm apontado, cada vez mais, para a importância do contexto escolar e dos diferentes atores escolares, seja nas abordagens sobre as condições concretas do trabalho dos profissionais da educação, seja nos movimentos constituintes da identidade dos profissionais, os quais também impactam diretamente em sua prática diária e nas relações que estabelecem na escola.

Dessa forma, questões relacionadas à identidade profissional do professor têm suscitado o interesse do CEPId em investigar, com maior cuidado, a escola, seus profissionais, alunos e contexto social, a fim de levantar o que está subjacente ao já encontrado pelo grupo, em outros estudos e pesquisas. Assim, a partir da concepção, percepção e expectativa de diferentes atores, em relação à escola, busca-se compreendê-la em suas finalidades, contradições e a quais demandas está sendo convocada a atender na atualidade.

Foi nesta direção que a pesquisa que acabamos de concluir, intitulada “Qual a escola do século XXI?” foi pensada e desenvolvida ao longo dos últimos anos (2016 – 2023). Derivam dela, também, as questões sobre a identidade docente que vamos problematizar neste artigo, de modo a avançar a compreensão da construção desta profissão, tão essencial ao desenvolvimento do processo educativo e cuja produção de conhecimento ainda apresenta lacunas.

Ao serem questionados sobre as finalidades educativas da escola do Século XXI, os participantes da pesquisa referida apontaram interessantes percepções que nos conduziram a propor duas finalidades educativas escolares principais, que se complementam por outras que as perpassam. Seriam elas: “formação para o conhecimento científico poderoso, historicamente acumulado e construído”; e a “formação e desenvolvimento integral do sujeito que se oferece à aprendizagem” (Placco; Souza, 2023, p. 212)

Como se sentem os professores diante de tal proposição? Será que eles se percebem trabalhando para formar os sujeitos visando estes objetivos? Ou seja, eles tomam para si essas atribuições como pertença? Esses são aspectos que vamos abordar no próximo item, quando discutirmos a identidade docente.

Em relação à formação continuada, os profissionais participantes da pesquisa a consideram importante, tanto para a qualificação das práticas como para a profissionalização, valorizando os espaços de troca entre os colegas e a existência de tempo para se dedicarem à formação. No entanto, apontam críticas ao modo como são eleitos os temas discutidos na formação, sobretudo aquela desenvolvida fora da escola e oferecida pelas instâncias formativas. Segundo os participantes, os temas são escolhidos sem que os consultem e não se considera as singularidades das escolas, que têm demandas específicas, por vezes. Nesse sentido, haveria certa dissonância entre o que é oferecido como formação e o que necessitam as escolas e os docentes, o que se constitui fonte de desgaste para os profissionais.

A formação continuada é uma dimensão fundamental na constituição identitária docente visto sua influência no modo de agir e ser do professor. Ela será um dos temas abordado no próximo tópico. Outra questão apontada na pesquisa que impacta diretamente a profissão docente refere-se às condições de trabalho, quando emergem a falta de recursos, que fora agravada na pandemia, e a remuneração dos professores que surge como insatisfação.

Entretanto, um tema que surge com força, como permeando o trabalho docente e, portanto, atuando em seu modo de exercer e pensar a profissão são as vulnerabilidades. Envolvendo desde os problemas emocionais e alcançando aspectos mais amplos, como as desigualdades sociais, as questões relacionadas a esses aspectos passam a impactar sobremaneira as práticas escolares, sejam elas manifestadas pelos alunos ou mesmo pelos profissionais. Episódios de tristeza, crises de ansiedade, casos de autolesão e ideação suicida, além da falta de acesso a direitos básicos e dificuldades de aprendizagem, ainda que já estivessem presentes no contexto escolar, assumem uma dimensão maior após a crise pandêmica.

Como síntese dos achados da pesquisa, no que concerne ao modo como os profissionais se sentem e veem sua profissão, identificamos que, após as vivências da covid-19, dimensões como insegurança em relação ao futuro do estudante, que repercute a dúvida sobre os resultados do trabalho que desenvolvem; preocupação com a formação dos estudantes; certa desorientação em relação ao modo como devem/podem agir frente às novas demandas postas à escola e insatisfação com a carreira e as condições de trabalho aparecem como centrais nas manifestações dos participantes.

Esses resultados da pesquisa nos conduziram a problematizar a identidade docente, visto o lugar que o meio ocupa na constituição do sujeito: o meio é fonte de desenvolvimento, seja das funções psicológicas e das subjetividades dos sujeitos em relação ou da identidade dos professores. A pandemia transformou o meio escolar ao interferir no modo de relação entre as pessoas e entre as pessoas e o conhecimento.

Destarte o vivido no ensino remoto, a escola e suas relações não voltaram ao que eram antes após a volta das aulas presenciais. Ou seja, o meio se transformou e, com ele, também seus participantes, o que requer que se aprofunde a reflexão sobre as questões que passam a afetar as ações das pessoas, no caso aqui proposto, dos docentes. É a essa problematização que nos dedicaremos no próximo item.

## **A constituição identitária docente: aportes à reflexão do que significa ser professor no século XXI**

A profissão docente implica, no mínimo, um outro: o aluno. Envolve uma atuação relacional como princípio básico e norteador, visto a própria condição de seu exercício, cuja função precípua é ensinar: ensinar alguma coisa a alguém. E podemos incluir: em um determinado contexto, com suas singularidades e em uma sociedade e cultura, com características mais amplas.

Gatti (2023), refletindo sobre a constituição subjetiva dos atores escolares – alunos, professores, gestores e funcionários –, defende que a escola não é uma “entidade abstrata”, mas cada uma “é a tradução das expressões, ações e sentimentos que consubstanciam as práticas educacionais”, que ali se exercem. E diz ainda que: “A concretude da escola e de suas representações reside em um processo de confluência de significações” (p. 10).

Esta compreensão do que é a escola – espaço em que confluem representações e significações – é o que sustenta nosso propósito de pensar a identidade docente visto o lugar que o meio de atuação profissional ocupa no seu processo de constituição.

Conforme vimos, afirmando em outros escritos (Placco; Souza, 2018, 2010, 2006, 2023; Sousa; Placco, 2016), a constituição identitária se efetiva em um processo relacional, mediante atribuições que outros, da relação do sujeito, fazem a ele em seu movimento de tomar para si ou não essas atribuições, aderindo a percepções, representações que, por sua vez, derivam de significações próprias em que o sujeito afirma ou nega o que é, o que pensa, o que pode ser. Esse processo, no entanto, caracteriza-se como tensão permanente, em um movimento dialético, revelando forças contrárias, contradições, que vão dando direção ao modo de ser do sujeito.

Esse movimento é consciente na medida em que incorpora a concretude do social, respondendo a ele, e a força exercida pela atribuição é maior ou menor, a depender, justamente, deste social. Para Dubar (2009), quanto mais próxima do sujeito a realidade social em que se insere, mais força exerce a atribuição.

Esta ideia é importante para pensarmos a identidade do professor – constituição que se efetiva no movimento relacional com outros da profissão. Quem são esses outros? Qual o papel que ocupam em seu modo de ser professor?

Os alunos seriam os outros mais próximos, visto o lugar que ocupam no processo de ensino, atividade que caracteriza a ação docente. Ensinar é verbo transitivo direto – ensinar alguma coisa a alguém. Logo, é possível conceber a docência em qualquer contexto, com qualquer número de alunos, desde que a atividade exercida na relação seja o ensino e, em nossa compreensão, a aprendizagem. Nesse sentido, o aluno teria mais força no processo de o professor ver-se como competente ou não em sua atividade. Se sim, sua identidade é reposta, consolidando-se como aquele que ensina; se não, o modo de perceber-se na profissão vai produzindo crises identitárias.

Entretanto, visto o modo como a docência se efetiva no Brasil, exercida em espaços sociais organizados como instituições de ensino/escola, esse processo se complexifica em muito, visto a gama de dimensões que caracterizam o contexto educativo: alunos, gestores, colegas, profissionais da escola, pais ou responsáveis, agentes da educação ligados ao sistema de ensino, à sociedade, à literatura e à formação. Olhar para todas essas dimensões equivale a tomar a escola como concretude e explorar as significações produzidas em cada uma delas e na confluência de todas. É esse movimento que pretendemos fazer para, ao final, discorrer sobre a formação docente.

Tomando esta ideia da escola como concretude que deriva das representações e significações produzidas por todos os atores que a constituem, cabe questionar: no que ela vem se transformando no Século XXI? Que impactos a recente crise sanitária produziu em sua constituição, ou seja, que significações esses sujeitos que a frequentam e constituem atribuem ao ensino, à aprendizagem, à educação em última instância?

Conforme apontamos nas páginas precedentes, os participantes da pesquisa que realizamos declaram que se sentem inseguros em relação à atividade docente, questionando se a formação que estão oferecendo aos estudantes atingirá o resultado esperado. Também se declaram sem saber o que fazer diante de situações envolvendo questões emocionais, sobretudo crises de ansiedade e outras afetações de diversas naturezas.

A primeira questão que emerge dessa situação é relativa ao modo como o docente se vê: ele duvida da efetividade de sua ação e cabe questionar que influência tem esse modo de se ver para a sua atividade docente? Podemos imaginar que quando executamos algo sobre o que não estamos muito certos, ou ficamos temerosos de que nossa ação tem/terá pouca efetividade; o modo como nos dedicamos a exercê-la impacta não só a ação, mas também os outros da relação. Traduzindo para os termos conceituais: o outro é que vai nos dizendo quem somos, ou seja, no processo de constituição identi-

tária, a identidade para si se consolida a partir da identidade para o outro e esses problemas que têm permeado a prática docente, que parecem ultrapassar suas atribuições habituais, como questões emocionais mais intensas, têm produzido outras e novas atribuições que afetam sua identidade.

Essas atribuições, características da escola do Século XXI, acrescidas pela vivência da crise sanitária, produzem maior tensão no processo da docência, visto que novas demandas são postas à escola, que, além de ensinar visando à formação de um sujeito apto a sobreviver na sociedade atual e futura e seguir se desenvolvendo rumo a outros níveis de escolaridade e atuação profissional, também demandam ao docente o atendimento a problemáticas que permeiam o sujeito e aportam na escola, como as situações de vulnerabilidade, por exemplo.

Essa situação, somada às incertezas em relação ao futuro, às condições de trabalho por vezes precárias e à insatisfação com a carreira, pode estar produzindo uma crise identitária, ao mudar, sobremaneira, as significações da docência. Tal situação nos conduz a pensar/propor a formação, inicial e continuada, como locus privilegiado de ação para buscar formas de enfrentamento e superação.

## **Qual formação para o professor do século XXI: algumas considerações**

Pensar a identidade no contexto da escola do século XXI, face ao que vimos apontando neste texto, demanda pensar a formação docente no âmbito inicial e continuada, por entendermos que seu papel no processo de constituição da docência é fundamental. Nesta direção, é necessário retomar o conceito de formação, visto que muitas acepções, concepções, compreensões, proposições têm sido assumidas e propostas nos vários âmbitos em que se exercem, no campo da pesquisa, das práticas e das políticas.

Esse breve preâmbulo já anuncia a complexidade deste campo de investigação, ação e pesquisa voltado à preparação do profissional que se dedicará/dedica à docência, o que remete, também, ao seu processo identitário.

Em texto publicado recentemente (Placco; Souza, 2018), chamamos a atenção para a necessidade de os formadores problematizarem a ideia/conceito/percepção sobre formação, partindo de suas experiências e práticas. Ao fazê-lo, tínhamos como objetivo destacar o aspecto dinâmico que a formação deve assumir, e a necessária consideração das especificidades das escolas, dos grupos, dos objetivos, das demandas e, sobretudo, da urgência em se produzir formas mais efetivas de favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as considerações apresentadas no referido texto acenam para a superação da fragmentação apontada na pesquisa pelos profes-

sores, quando mencionam que as formações não tratam das demandas que emergem em suas práticas.

É fato que, como já afirmamos, o processo de constituição identitária é relacional, envolve sempre os outros da relação e o contexto. No caso que estamos tratando neste artigo, trata-se das relações no trabalho, que inclui a formação continuada e que envolve todos os profissionais da escola e fora dela, além dos alunos e das famílias.

Quando pensamos em qualquer atividade profissional, em vários campos de conhecimento, ou quando nos valem de serviços nestas áreas, como na medicina, por exemplo, é frequente observarmos as condições de oferecimento das práticas acessadas, com foco nas tecnologias, por exemplo: os médicos já não se utilizam de fichas escritas a mão, e sim de notebooks, para registrar os dados dos pacientes; os equipamentos para exames são cada vez mais modernos, assim como a forma de agendamento e atendimento nos laboratórios. É possível que pouco reste de 50 anos atrás, nesses contextos.

Entretanto, quando se trata da escola e da formação, a disposição das salas, os materiais utilizados para ensinar, a relação professor-aluno, escola-famílias, no que concerne aos papéis de cada um, aos processos identitários caracterizados por atribuições e pertenças, pouco ou nada mudaram/mudam: os alunos esperam que os professores ensinem, e muitas vezes, na própria concepção dos alunos, ensinar é colocar matéria na lousa e seguir orientações de atividades; as instâncias governamentais, com a desculpa de que os resultados do ensino precisam melhorar, exigem que os professores sigam o estabelecido pela Secretaria, ainda que eles não concordem ou que seja quase impossível preencher plataformas<sup>2</sup> o tempo todo. A formação se transforma em espaço de queixas, muitas vezes legítimas, sobre essas condições de trabalho e as novas exigências.

Quais as significações circulam em interações com essas características? No que se configura a concretude da escola? E da formação, da educação?

Nesse modelo, há que se questionar as vivências identitárias dos professores – ou seja, como estão sentindo, percebendo, concebendo a ação docente e suas possibilidades e o que esse modo de se ver como docente provoca nas suas ações de ensinar – os alunos – e aprender – na formação.

Nas condições relatadas acima, as atribuições mudaram e os docentes têm de acatar. Se as tomam como pertenças, passam a se ver como “aplicadores” de tarefas e não mais como responsáveis por selecionar conteúdos e procedimentos didáticos, avaliações de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos, correções que também considerem esse processo. E se, por outro lado, não tomam essas atribuições como pertenças, resistindo por não concordar com o estabelecido pela rede, entram em conflito, podendo vivenciar rachaduras em sua identidade e mesmo adoecer. Se a docência/profissão é vivida dessa forma, o que essa condição passa a demandar da formação?

Placco (2010b) define a formação como um processo em que o professor tem papel ativo e construtivo. Em suas palavras:

[...] a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada (n.p.).

E, nesta definição, fica evidente que a formação exerce importante influência no processo identitário do professor. Entretanto, conforme já apontado, há muitas formas de formação e uma ação formativa que se organize segundo o apontado por Placco (2010b), pode contribuir para que novas formas de ser professor sejam construídas, senão inventadas pelos docentes em formação, o que parece requerer o contexto em que se exerce a educação neste século XXI.

Conforme Josso (1988) afirma, dado que trabalhamos, na formação de educadores, com pessoas adultas, é importante reconhecer que essa formação deve priorizar a reflexividade e autonomia desses educadores, no processo formativo. Assim, a autora indica – com o que concordamos – que esse processo formativo deve priorizar o aprender a aprender, assumindo, cada vez mais, consciência de si e compromisso com a formação.

Nesse movimento, Placco e Souza (2006) oferecem contribuições à formação ao discorrem sobre como o adulto aprende. As autoras destacam quatro aspectos que julgam importantes: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação, que necessitam ser considerados em processos formativos, aspectos que corroboram as afirmações de Josso (1988) e que colocam no centro da formação a necessária implicação do docente em processos de aprendizagem. No mesmo livro mencionado, há um destaque para a metacognição, dimensão que reporta à reflexividade enquanto ato de pensar sobre o pensar, de pensar enquanto se pensa, de pensar sobre si a partir da relação com outros.

Assim, ao questionar sua formação, o formando interroga-se quanto a uma pergunta fundamental: quem sou eu, sujeito da formação? É nesse processo que esse professor / educador – ao refletir sobre sua constituição identitária como profissional, como formando, como cidadão – se reconhece único, e, ao mesmo tempo, como parte do grupo em formação, dos processos sociais e formativos em andamento na sua escola ou outras instituições.

Nesse contexto, a questão identitária, entendida “como processo permanente de identificação/ diferenciação e de definição de si, através de [...] identidades evolutivas, como emergências socio-culturais (sic) visíveis da existencialidade” (Josso, 2008, p.

10), se faz presente, nas “identidades visíveis nos espaços sociais” (Josso, 2008, p. 10) e escolares. Espaços esses que são constituintes dos sujeitos, e nos quais os sujeitos se confrontam consigo mesmos e são estabelecidas relações interpessoais que possibilitam a reflexão sobre valores e atitudes diversificadas, que também provocam mudanças identitárias.

Voltando à compreensão de que os sujeitos da formação são adultos, sua formação precisará enfatizar os processos reflexivos relativos à sua responsabilidade e compromisso com sua própria formação, autonomamente, intencionalmente, e cada vez mais consciente de sua atuação pessoal, social e profissional, como sujeito de suas aprendizagens e de seu processo formativo. Entretanto, é importante deixar claro que ao afirmar esta necessidade não estamos, de modo algum, desconsiderando o contexto ou o social como fundamental aos processos formativos. E reafirmamos que é preciso demandar desse social, em suas diferentes instâncias, mais próximas ou mais distantes, ações e mudanças que favoreçam a ação docente e sua conseqüente identidade. Logo, retomando o que já apontamos, não é possível ao docente empreender-se em sua formação sem que haja importantes mudanças no contexto atual em que se exerce a educação, sobretudo, na rede estadual de São Paulo, a qual foi foco de nossa pesquisa e que cujas condições mencionamos neste artigo.

## Algumas considerações finais

Retomando a ideia da escola como concretude constituída pela confluência de significações construídas nas relações com seus diversos atores e com o conjunto de representações acerca do que deve ser a escola do século XXI, importa refletir sobre as identidades docentes atuadas e produzidas no interior do sistema educacional brasileiro nos últimos anos, sobretudo, ao longo e após a crise pandêmica, que tanto influenciou as vidas das pessoas e a vida escolar/educacional. Ao olhar para a escola hoje, com quais significações nos deparamos? Construídas por quais sujeitos? E seguindo olhando para a escola, de modo mais próximo e aprofundado, como essas significações se movimentam? Que identidades se materializam e operam neste contexto, não somente dos docentes, mas também dos demais profissionais e, principalmente, dos alunos?

Muito já se investigou e publicou sobre os efeitos da pandemia na educação, mas muito ainda há por compreender sobre o encaminhamento desses efeitos, sobretudo daqueles significados como prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente. E pensamos que muito pouco se investigou/ analisou sobre as necessárias mudanças à formação, sobretudo se confrontadas as formas atuais como vêm sendo desenvolvidas e as demandas geradas pelas vivências da crise.

Como formar professores para dar conta de questões emocionais? Como dar conta na formação das questões emocionais, dos transtornos psicológicos? Mas esses não são pertinentes aos professores, diriam alguns. Se não o são, o que fazer com as situações que emergem na sala de aula, na escola como um todo? E a dimensão afetiva do sujeito não o integra? Abandona-se o objetivo da educação integral do sujeito?

Parece-nos claro que essas questões necessitam ser tratadas pela formação – inicial, na reformulação de currículos, e, sobretudo, continuada, visto que são emergentes e demandam ações urgentes para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive em todos os níveis de escolarização.

Não estamos propondo que os professores deem conta de trabalhar esses aspectos, mas que minimamente saibam reconhecê-los e os acolham, sabendo também como encaminhá-los, e adotando o trabalho coletivo e multidisciplinar como modo de atuação nos casos que geram sofrimentos nos sujeitos e, por vezes, também nos professores.

A formação, portanto, é um meio fundamental para se investir na constituição identitária docente, visto a dinâmica que pode inserir no encaminhamento dos processos que aportam na escola, sobretudo do século XXI. Parece claro que permanecem mais desafios que respostas ou soluções às questões atuais.

## Referências

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In: DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-162.*

DUBAR, Claude. Introdução. *In: DUBAR, Claude. A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação. Porto - PT: Ed. Afrontamento, 2006, p. 7-18.*

GATTI, B.A. Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. *In: PLACCO, Vera M.N.de S.; SOUZA, Vera L.T. (Org.). Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2023, p. 7-14.*

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 1988, p. 57-76.*

JOSSO, M.C. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. Tradução Denice Barbara Catani. Dossiê: Identidade e Educação. v.26, n.2, p.9-20, 2008. Disponível em: <https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS%5B12996%5D.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIBÂNEO, J.C. Buscando a qualidade social do ensino. *In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 53- 60.*

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. *In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho (Org.). Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: desafios para a Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço 2006, p. 251-262.*

PLACCO, V. M. N. S. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e pesquisa. *In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010a, p. 135-152.*

PLACCO, V. M. N. S. Formação em Serviço. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010b, CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em: 11 abr. 2024.*

PLACCO, V. M. N. S. As condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cCQRY>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V.L.T. (Org.). Aprendizagem do Adulto Professor. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V.L.T. de. Identidade de Professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. *In: CORDEIRO, Aliciene F. M.; HOBOLD, Márcia de S.; AGUIAR, Maria A. L. de. Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 79-99.*

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O Coordenador Pedagógico e seus Percursos Formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2018, v. 1, p. 9-16.*

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, Vera L.T. (Org.). Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais. Campinas: Pontes Editores, v. 1. 2023. 226p.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *ANPED, Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwyZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SOUZA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432016000300023&script=sci_abstract). Acesso em: 12 abr. 2024.

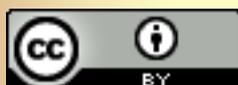
YOUNG, M. Para que Servem as Escolas? Campinas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2024.

YOUNG, M. O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

## 'Notas de fim'

1 Pesquisa publicada pela Editora Pontes, no livro "Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas", 2023.

2 O governo do Estado de São Paulo estabeleceu que as escolas têm de informar, quase em tempo real, tudo que faz com os estudantes: as atividades, a presença etc. Os estudantes têm de fazer muitas atividades direto na plataforma, as quais são avaliadas como resultado da aprendizagem. Essas instâncias elaboram aulas em powerpoint, que os professores têm de dar, pois os conteúdos são avaliados em provas regulares feitas pela rede.



## **Examinando a identidade profissional: um estudo exploratório das imagens e representações sociais sobre o coordenador pedagógico**

*Examining professional identity: an exploratory study of  
images and social representations  
about the pedagogical coordinator*

**Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel<sup>1</sup>  
Ariane Franco Lopes da Silva<sup>2</sup>  
Sabrina Plá Sandini<sup>3</sup>**

**Resumo:** O estudo examina as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre sua identidade profissional e levanta as seguintes questões: Como o coordenador percebe a sua profissão? Como ele entende a visão dos outros sobre sua função? Que imagens sobre o coordenador são veiculadas em revistas eletrônicas e como elas se relacionam com suas próprias representações? Com o suporte da teoria das representações sociais, a pesquisa examina imagens de coordenadores pedagógicos em revistas *online* e analisa as respostas de coordenadores a duas questões sobre a sua identidade profissional. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo e por técnicas de análise de imagens nas in-

1. Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR, Brasil). Faz parte do corpo docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais (POFORS - PUC-PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-4215>. E-mail: [jaquenagel@gmail.com](mailto:jaquenagel@gmail.com).

2. Doutora em Educação - Universidade de Cambridge (Inglaterra). Pós-Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Senior Research Fellow at Ulteira Association (Portugal). Pesquisadora do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, UCP, Porto) e do Centro de Estudos em Representações Sociais, subjetividade-educação (Ciers-ed - Fundação Carlos Chagas, São Paulo). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0024-9039>. E-mail: [ariane.silva@ultreia.org](mailto:ariane.silva@ultreia.org); [alsilva@ucp.pt](mailto:alsilva@ucp.pt).

3. Doutora em Educação - Universidade Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Pós-doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Pós-Doutoranda - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos na Educação Infantil (GEPEDIN - UNICENTRO) e do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do professor e Representações Sociais (POFORS - PUC-PR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4021-4404>. E-mail: [sabrinapla@gmail.com](mailto:sabrinapla@gmail.com).

investigações em representações sociais. Os resultados mostram imagens consensuais sobre o coordenador e discrepâncias entre essa imagem e a que ele acredita que os outros têm dele. Os resultados contribuem para o debate acerca da construção dessa identidade profissional.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Identidade profissional. Coordenador pedagógico.

**Abstract:** The study examines the social representations of pedagogical coordinators regarding their professional identity and raises the following questions: How does the coordinator perceive his profession? How does he understand others' views on his role? What images of the coordinator are conveyed by online magazines, and how do these images relate to the coordinator's own representations? With the support of the theory of social representations, the research examines images of pedagogical coordinators in online magazines and analyses the responses of coordinators to two questions regarding their professional identity. The data was treated by content analysis and image analysis techniques as part of social representations investigations. The results show consensual images about the coordinator and some discrepancies between this image and those that he thinks others have about him. The results contribute to the debate about the construction of this professional identity.

**Keywords:** Social representations. Professional identity. Pedagogical coordinator.

## Introdução

O processo de construção de uma identidade profissional envolve o olhar para si e a consciência de como os outros percebem o profissional (Dubar, 2005; 2006). Portanto, para compreender como o coordenador pedagógico constrói a sua identidade profissional é necessário examinar como ele se percebe em relação aos outros com os quais interage. A dinâmica dessa interação impactaria na forma com que o profissional se percebe e lida com os desafios inerentes à sua profissão. Seria também necessário examinar as imagens e saberes sobre essa profissão veiculadas pela mídia impressa e digital. A nosso ver, essas imagens contribuem para a propagação de crenças e tradições, assim como para a disseminação de novos saberes sobre ser coordenador. Esse conjunto de ideais teria um papel importante na formação do profissional e nas expectativas associadas ao seu trabalho.

A formação do coordenador pedagógico tem passado por uma série de transformações ao longo do tempo que colocam desafios para a constituição de sua identidade e impactam na sua atuação profissional (Placco et al., 2015). Em 1969, foram definidas as habilitações específicas nos cursos de Pedagogia, formação acadêmica exigida para a função de coordenador pedagógico, tais como administração, orientação e supervisão escolar (Saviani, 2006; Domingues, 2014). Mas, em 2006, a Resolução CNE/CP n.º 01/2006 (Brasil, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e a formação do professor passa a incluir diversas atividades relativas ao ensino e aprendizagem. Esta formação mais unitária coloca desafios à constituição da identidade e à prática profissional, obrigando-o a navegar e a harmonizar diversas dimensões do seu trabalho (Placco et al., 2015).

Ser coordenador pedagógico envolve uma série de responsabilidades como a articulação, formação e transformação do trabalho pedagógico (Placco et al., 2015; Nagel, 2022). Essa posição demanda, para além de conhecimentos práticos, a compreensão das relações de poder no âmbito escolar (Souza; Placco, 2017). Adicionalmente, o coordenador pedagógico se vê em um constante diálogo com alunos, professores e gestores escolares, o que requer uma habilidade para lidar com as diferentes necessidades e expectativas da instituição e desenvolver intervenções pedagógicas que objetivam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Furtado, 2020).

Embora a identidade do coordenador pedagógico esteja em constante construção (Placco et al., 2015; Sartori; Pagliarin, 2016), muitos dos problemas enfrentados atualmente por esse profissional têm raízes em uma configuração anterior centrada no “controle” (Vasconcellos, 2019, p. 126). Com o propósito de compreender melhor o que o coordenador pedagógico pensa sobre a sua profissão, o presente estudo analisa as representações sociais de ser coordenador produzidas por profissionais que trabalham na rede pública de ensino do município de Curitiba, na região sul do Brasil. A pesquisa também analisa as imagens sobre essa profissão que circulam em duas revistas digitais que têm como público-alvo profissionais ligados à educação. O estudo levanta as seguintes questões: Como o coordenador pedagógico percebe a sua profissão? Como ele entende a visão dos outros atores escolares sobre sua função? Que imagens sobre esse profissional são veiculadas nas revistas online na área da educação? Como essas imagens se relacionam com as falas dos coordenadores entrevistados sobre a sua profissão?

Ao analisar as representações sociais em falas e imagens, esse estudo tem como objetivo ampliar a compreensão de como essa identidade profissional se desenvolve e obter informações sobre expectativas em relação à prática profissional. O resultado do estudo pode contribuir para o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam reflexões sobre a intrincada relação entre tradições e novos saberes sobre essa profissão.

## Imagens e palavras nos estudos em representações sociais

Procedimentos multi-metodológicos que exploram modalidades verbais e visuais de representação facilitam a observação de uma variedade de elementos representacionais (Bauer, 2008; Silva, et al., 2021). As imagens veiculadas na mídia digital disseminam saberes acerca do coordenador pedagógico e podem impactar na construção da sua identidade e na forma com que os outros atores escolares interagem com ele. Adicionalmente, as imagens propagam novos conhecimentos acerca dessa profissão, com elementos que podem ser tanto similares quanto contraditórios aos tradicional-

mente associados a essa identidade. É, nesse sentido, que as imagens se aproximam de representações sociais, que são compreendidas como um conjunto articulado de ideias, crenças, valores e conhecimentos sobre um determinado objeto, com a função de orientar o comportamento humano e as construções identitárias (Moscovici, 2012, 2015; Deschamps; Moliner, 2014).

As falas de coordenadores pedagógicos sobre a sua profissão também expressam representações sociais, pois objetivam em palavras as ideias, valores e saberes sobre esse tópico que circulam no seu meio social. As representações sociais não só guiam os comportamentos humanos, julgamentos e identidades sociais, mas também prescrevem práticas sociais que constituem a realidade, definindo o que é “[...] lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (Abric, 2000, p. 30). Portanto, é importante examinar os elementos que compõem as representações e observar como eles constroem um conjunto articulado de ideias sobre algo. Essa análise também nos possibilita compreender a associação entre tradições e experiências profissionais na construção de representações sociais. Assim, a adoção de um olhar psicossocial na pesquisa educacional facilita a compreensão sobre como e por que percepções são construídas, mantidas, partilhadas e justificadas (Alves-Mazotti, 2008).

As representações identitárias são moduladas por várias representações (Deschamps; Moliner, 2014), formando um conjunto de ideias sobre o que significa pertencer a um grupo social. A identidade profissional está intimamente relacionada com as representações sociais, pois encontra seus alicerces tanto na cultura e nas tradições, quanto no contexto profissional e de formação. As representações sociais orientam as nossas relações com os outros (Souza et al., 2012) e servem para manter as especificidades de cada grupo (Almeida; Doise, 2009). Acessar essas representações por meio de palavras e imagens viabilizaria um entendimento mais aprofundado e mais amplo das representações sociais (Bauer; Gaskel, 2008; Silva et al., 2023).

## Sobre a pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com o aporte teórico-epistemológico da teoria das representações sociais. O estudo está dividido em duas fases. Na primeira fase, foram analisadas as imagens veiculadas em reportagens digitais sobre o coordenador pedagógico nas revistas Nova Escola e Educação. Ambas as revistas publicam conteúdos voltados para a Educação Básica, com reportagens para os profissionais dessa área. As primeiras imagens sobre esse profissional aparecem no formato digital a partir de 2014. Como critério para a seleção das imagens de coordenador, cada uma delas deveria estar acompanhada por legenda, título ou texto.

Na segunda fase, foi aplicado um questionário online a 43 coordenadores pedagógicos que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As questões foram as seguintes: Como você descreve o seu trabalho? Como outra pessoa descreveria seu trabalho? Após uma leitura flutuante das respostas, foram identificados alguns temas recorrentes, de onde emergiram categorias temáticas. Os dados foram analisados segundo a proposta de Bardin (2016) e uma análise comparativa entre as duas respostas foi realizada. O objetivo é verificar se as representações dos coordenadores correspondem ou não com a visão que os outros têm de sua profissão. Em um outro momento, os dados da primeira fase (análise das imagens digitais nas revistas) foram confrontados com os dados da segunda fase (questionário). O objetivo é identificar se as características visuais propagadas por imagens correspondem com as ideias expressas nas falas dos participantes.

O convite para participar da pesquisa e o questionário foram enviados a todas as escolas e núcleos regionais de educação que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os convites foram dirigidos aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, nos núcleos regionais ou na Secretaria Municipal de Educação. O questionário permaneceu aberto durante dois meses durante o primeiro semestre de 2021.

Um total de 43 coordenadoras responderam ao convite e participaram da pesquisa. Elas atuam em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica (19 em escolas, 9 em Núcleos Regionais de Educação e 15 em departamentos da Secretaria Municipal Educação de Curitiba). Dentre as 43 coordenadoras, 34 possuem mais de 5 anos de atuação na coordenação pedagógica. A média de idade é de 44,51 (mediana = 43; desvio padrão = 7.79). A pesquisa com os coordenadores foi autorizada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (n.º 4.594.357) e do Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba (Parecer n.º 4.458.237).

## Procedimentos metodológicos

Os dados coletados na primeira fase da pesquisa foram tratados segundo os estudos de Silva (2015), Silva et al. (2020) e Silva et al. (2021). O objetivo é identificar os elementos iconográficos mais salientes e refletir sobre a sua proximidade com as representações sociais. Após uma observação flutuante das imagens, observa-se que as figuras retratam o corpo em diferentes posições e em diferentes locais na escola. Em algumas imagens, ela aparece acompanhada e em outras, desacompanhada. As figuras também apresentam diferentes expressões faciais e há variações sutis em relação ao estilo de vestimenta quando comparadas ao das professoras. Sobre o contexto, alguns objetos formam um cenário que ajuda a descrição dessa atividade profissional como papéis e computadores. Então, escolhemos esses itens para construir as seguintes cate-

gorias: 'Postura corporal', 'Expressão facial', 'Vestimenta', 'Espaço/contexto', 'Interação social' e 'Acessórios'. Em outro momento, cruzamos as categorias mais frequentes para observar as co-ocorrências e identificar os itens mais relevantes na representação do profissional (Silva et al., 2021).

A categoria 'Postura corporal' apresenta duas subcategorias: 'de pé' e 'sentado'. Esta categoria está baseada nos estudos sobre a postura corporal nas apresentações sociais (Goffman, 2011). Ela encontra apoio ainda nos estudos de Jodelet (2006), Santos; Silva (2017), Silva et al. (2020) e Silva et al. (2021) sobre como o corpo e sua imagem refletem as normas sociais de conduta.

A categoria 'Expressão facial' possui três subcategorias: 'neutra', 'sorrindo' e 'séria'. A face é reconhecida como uma parte do corpo que possui um importante papel nas conversas e complementa outras modalidades de comunicação (Goffman, 2011; Knapp; Hall; Horgan, 2013; Silva et al., 2021). A face também indica estados emocionais e a predisposição para interações sociais. As imagens faciais classificadas como 'neutra' podem expressar formalidade e as classificadas como 'séria' podem comunicar preocupação e insatisfação. Por outro lado, as faces classificadas na subcategoria 'sorrindo', podem revelar satisfação, harmonia e maior predisposição para as interações sociais.

A categoria 'Vestimenta' possui duas subcategorias: 'formal' e 'informal'. As roupas possuem um valor simbólico (Damhorst, 1990; Johnson; Schofield; Yurchisin, 2002; Hall, 2011; Silva et al., 2021) e oferecem pistas sobre pertença grupal, religião, idade e status social (Wilson, 2003). A vestimenta pode ser utilizada para veicular informações sobre a identidade da pessoa e têm uma influência nas primeiras impressões sobre os outros.

A categoria 'Espaço/contexto' possui três subcategorias: 'sala de aula', 'externo/corredor' e 'escritório'. Essa categoria está baseada nos estudos sobre como os indivíduos representam o seu espaço cotidiano e como as representações sociais estão inseridas no contexto espacial (Silva, 2015, Silva et al., 2020). O espaço funciona como mediador das interações humanas (Foucault, 2004), e pode desempenhar um papel na caracterização das pessoas. As representações da figura humana em espaços públicos ou privados, por exemplo, oferecem pistas sobre categorizações sociais (Silva et al., 2021).

A categoria 'Relação social' gerou duas subcategorias: 'acompanhada' e 'desacompanhada'. A subcategoria 'acompanhada' se divide em três: acompanhada por professores, acompanhada por alunos e acompanhada por pais. Os sujeitos fotografados com a coordenadora podem contribuir para a divulgação de informações sobre atribuições, responsabilidades profissionais e posição hierárquica na estrutura escolar.

A categoria 'Acessórios' reúne objetos como computadores e papeis. Esses objetos acrescentam informações sobre a prática profissional, e ajudam a diferenciar essa profissional dos outros profissionais.

Os dados obtidos foram tabulados e as tabelas apresentam a distribuição das categorias. As subcategorias eram excludentes e foram pontuadas apenas uma vez. A Figura 1 apresenta exemplos dos procedimentos de classificação adotados.

**Figura 1:** Exemplos de classificação das imagens em categorias e subcategorias

 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/21174/qual-e-o-papel-do-coordenador-pedagogico-em-aco-es-de-recomposicao-de-aprendizagem">https://novaescola.org.br/conteudo/21174/qual-e-o-papel-do-coordenador-pedagogico-em-aco-es-de-recomposicao-de-aprendizagem</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> de pé; <b>Expressão facial:</b> sorrindo; <b>Vestimenta:</b> informal; <b>Espaço/contexto:</b> externo - corredor; <b>Relação:</b> local central na foto, entre professores .</p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade">https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> de pé; <b>Expressão facial:</b> sorrindo; <b>Vestimenta:</b> informal; <b>Espaço/contexto:</b> sala de aula; <b>Relação:</b> primeiro plano, com alunos e professor ao fundo.</p>
 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter">https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> de pé; <b>Expressão facial:</b> séria; <b>Vestimenta:</b> um pouco mais formal; <b>Espaço/contexto:</b> interno – sala de aula; <b>Relação:</b> ao lado da professora, ambas em primeiro plano - com alunos ao fundo.</p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/20120/coordenador-como-estruturar-um-bom-calendario-de-formacoes-para-2021">https://novaescola.org.br/conteudo/20120/coordenador-como-estruturar-um-bom-calendario-de-formacoes-para-2021</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> sentado; <b>Vestimenta:</b> informal; <b>Espaço/contexto:</b> interno – escritório; <b>Relação:</b> desacompanhado; <b>Acessórios:</b> computador - planilha, papeis, canetas.</p>
 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade">https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> de pé/braços cruzados; <b>Expressão facial:</b> sorrindo; <b>Vestimenta:</b> formal; <b>Espaço/contexto:</b> externo – quadra de esportes; <b>Relação:</b> com alunos ao fundo.</p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter">https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter</a></p> <p><b>Categorias - Postura:</b> de pé/braço apoia a professora; <b>Expressão facial:</b> sorrindo; <b>Vestimenta:</b> informal; <b>Espaço/contexto:</b> interno – sala de aula; <b>Relação:</b> atrás da professora que está sentada.</p>

Fonte: As autoras (2024).

## Identidade e reconhecimento

Os dados coletados na segunda fase da pesquisa (questionário) foram tratados pela análise de conteúdo (Bardin, 2016). Após uma leitura flutuante das respostas às duas questões (a. Como você descreve o seu trabalho? b. Como outra pessoa descreveria seu trabalho?), alguns tópicos emergiram com maior frequência e foram agrupados em duas categorias por conta de sua semelhança temática: ‘Percepções positivas’ e ‘Percepções negativas’. Cada uma delas contém subcategorias (ver Figura 2).

As respostas à primeira questão (Como você descreve o seu trabalho?) foram classificadas nas categorias “Percepções positivas” e “Percepções Negativas”. A categoria “Percepções Positivas” possui duas subcategorias: ‘valor atribuído à profissão’, que agrupa falas que descrevem a identidade do profissional, enaltecendo as suas qualidades, e ‘identificação das atribuições’, que reúne descrições detalhadas das atividades que ele exerce. Essas categorias encontram suporte nos estudos de Dubar (2005; 2006), Deschamps (Moliner, 2014) e Mendes et al., (2022). Na categoria “Percepções negativas”, duas subcategorias foram encontradas: ‘questões burocráticas’ e ‘diferentes noções do trabalho’. A primeira subcategoria agrupa opiniões críticas sobre as atividades burocráticas que os coordenadores exercem. A segunda subcategoria reúne comentários sobre essa profissão que muitas vezes divergem das atuais responsabilidades ou aspirações (Sartori; Fabris, 2020; Souza; Placco, 2017).

As respostas à segunda questão (Como outra pessoa descreveria seu trabalho?) foram classificadas nas categorias “Percepções positivas” e “Percepções negativas”. A categoria “Percepções Positivas” possui as mesmas duas subcategorias: ‘valor atribuído à profissão’ e ‘identificação das atribuições’. Elas apresentam opiniões positivas sobre essa profissão, e descrevem as funções e os deveres do coordenador. A categoria ‘Percepções negativas’, possui três subcategorias: ‘questões burocráticas’, ‘diferentes noções do trabalho’ e ‘Variado’. A primeira apresenta opiniões depreciativas sobre as atividades burocráticas e a segunda agrupa ideias sobre o trabalho que não correspondem com as dos participantes da pesquisa. A subcategoria ‘Variado’ agrupa respostas que apontam que diferentes atores escolares possuem opiniões diversas sobre quem é o coordenador. A Figura 2 apresenta exemplos de classificação das respostas às duas questões.

**Figura 2:** Exemplos de classificação das respostas em categorias e subcategorias às duas questões: a. Como você descreve o seu trabalho? b. Como outra pessoa descreveria seu trabalho?

a.	<b>Categoria: Percepções positivas</b>	
	<b>valor atribuído à profissão</b>	<b>identificação das atribuições</b>
	“De suma importância no processo de ensino e aprendizagem ...” (CP 04).	“Atuo diretamente com as professoras, desenvolvendo ações de formação continuada, encaminhamentos específicos aos estudantes e famílias, planejamento de aulas...” (CP 20).
	<b>Categoria: Percepções negativas</b>	
	<b>questões burocráticas</b>	<b>diferentes noções do trabalho</b>
	“Muito burocrático e desvalorizado” (CP 07).	“Um trabalho que ultrapassa as questões pedagógicas, somos multiuso na escola. Sempre buscando alternativas para suprir as diferentes demandas” (CP 16).
b.	<b>Categoria: Percepções positivas</b>	
	<b>valor atribuído à profissão</b>	<b>identificação das atribuições</b>
	“De suma importância para a concretização do ensino e da aprendizagem” (CP 26).	“A pessoa descreveria que o meu trabalho é importante para articular as ações que envolvem as aprendizagens dos estudantes” (CP 14).
	<b>Categoria: Percepções negativas</b>	
	<b>questões burocráticas</b>	<b>diferentes noções do trabalho</b>
	“[...]como controlador ou fiscalizador, e que desenvolve um trabalho mais burocrático” (CP 38).	“[...] diriam que não fazemos nada ou que não sabem exatamente o que fazemos” (CP 29).
<b>Categoria: Variado</b>		
	“[...] as opiniões dependem da pessoa, da função que ocupa, ou da sua profissão” (CP 21).	

Fonte: As autoras (2024).

Em um outro momento, desenvolvemos uma análise comparativa das respostas com o objetivo de verificar se as representações de identidade profissional correspondem ou não com as imagens que os outros têm dessa profissão segundo as respondentes. Dessa análise comparativa emergiram duas categorias: ‘Percepções convergem’; ‘Percepções diferem’. Como a visão que o outro tem de uma profissão impacta na construção de uma identidade (Dubar, 2005; 2006), as correspondências ou dissonâncias encontradas podem indicar elementos importantes que entram em jogo no processo de configuração dessa profissão.

## Resultados

### Imagens de coordenadores pedagógicos

Após uma observação flutuante das imagens digitais publicadas a partir de 2014, 36 corresponderam aos critérios estabelecidos e foram selecionadas. Elas continuam

títulos e legendas que citavam a coordenadora pedagógica e/ou acompanhavam um texto que fazia referência a ela. Os dados da primeira fase da pesquisa foram organizados em seis categorias, apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição das categorias (N e %) – análise de imagens de coordenador pedagógico veiculadas em revistas de educação (N = 36; 30 mulheres e 6 homens)

Categorias e subcategorias	N	%
<b>Postura corporal</b>		
de pé	24	66,66
sentada/o	12	33,33
<b>Expressão facial</b>		
neutra	17	47,22
sorrindo	14	38,88
séria	5	13,88
<b>Vestimenta</b>		
formal	22	61,11
informal	14	38,88
<b>Espaço/contexto</b>		
escritório	15	41,66
sala de aula	11	30,55
externo/corredor	10	27,77
<b>Interação social</b>		
acompanhada - professores	23	63,88
desacompanhada	8	25
acompanhada - alunos	4	11,11
acompanhada de pais	1	2,77
<b>Acessórios</b>		
nada	17	47,22
papel	7	19,44
computador	6	16,66
outros	3	8,33
lousa	3	8,33

Imagens selecionadas entre 2014 e 2023.

Fonte: As autoras (2024).

A maior parte das imagens foram classificadas na subcategoria “de pé” (66,66%). A nosso ver, a postura ereta comunica características associadas a um profissional atu-

ante, sempre em movimento, e desempenhando diferentes funções no cotidiano escolar. Adicionalmente, essas imagens podem expressar características desse profissional, seu papel na instituição, grau de responsabilidade e autoridade. As imagens classificadas na subcategoria “sentada” comunicam duas características diferentes, mas que se complementam. Em alguns casos, a profissional está em seu escritório, executando tarefas mais burocráticas, manipulando papéis e computadores. Em outros casos, ela está em reunião com os professores. O cruzamento da subcategoria ‘de pé’ (N = 24) com as demais subcategorias permite identificar o tipo mais comum de coordenadora (ver Tabela 2).

**Tabela 2:** Cruzamento da subcategoria “de pé/ereta” com as outras subcategorias - (número total de imagens por categoria = 24)

	Expressão facial			Vestimenta		Interação social			Espaço/contexto		
	sorriso	neutra	séria	formal	informal	com prof.	só	com aluno	externo hall	escritório	sala de aula
N	14	7	3	15	9	14	6	4	10	9	5
%	58,33	29,16	12,5	62,5	37,5	58,3	25	16,66	41,66	37,5	20,83

Fonte: As autoras (2024).

Na maior parte das imagens classificadas na subcategoria ‘de pé’, a coordenadora aparece sorrindo (58,33%), vestida formalmente (62,5%), interagindo com professores (58,3%) e em ambientes externos (41,66%). Muitas também foram retratadas nos escritórios (37,5%). Essas representações parecem retratar a coordenadora como uma pessoa disponível para interações com os professores. Rostos sorridentes expressam uma pessoa gentil e acessível, enquanto roupas formais podem indicar autoridade e posição social. Quando acompanhada pelos professores, a coordenadora é representada lado a lado ou de frente para eles. Quando representadas com os alunos (16,66%), as coordenadoras ficam sempre em primeiro plano e os alunos em segundo plano. Em apenas um caso, as coordenadoras estão acompanhadas pelos pais.

### A percepção do coordenador sobre sua profissão e outras visões sobre seu trabalho

A Tabela 3 apresenta a classificação das respostas em categorias e subcategorias à pergunta sobre como a coordenadora descreve o seu trabalho e como acredita que o outro a percebe: ‘Percepções positivas’ (subcategorias: ‘valor atribuído à profissão’ e ‘identificação das atribuições’) e ‘Percepções negativas’ (subcategorias: ‘questões burocráticas’ e ‘diferentes noções do trabalho’).

**Tabela 3:** Distribuição das respostas às duas questões:

a. 'Como você descreve o seu trabalho?'; b. 'Como outra pessoa descreveria seu trabalho?' (N = 43)

a.	Categorias e subcategorias	N	%
	Percepções positivas	36	83,72
	valor atribuído à profissão	9	20,93
	identificação das atribuições	27	62,79
	Percepções negativas	7	16,27
	questões burocráticas	3	6,97
	diferentes noções do trabalho	4	9,3
b.	Categorias e subcategorias	N	%
	Percepções positivas	20	46,5
	valor atribuído à profissão	4	9,3%
	identificação das atribuições	16	37,20%
	Percepções negativas	19	44,1
	questões burocráticas	3	6,97%
	diferentes noções do trabalho	16	37,20%
	Variado	3	6,97%

Fonte: As autoras (2024).

Os dados na Tabela 3 mostram que a maior parte das respostas à primeira questão foram classificadas na categoria 'Percepções positivas' (83,72%). Esse resultado indica que o trabalho está bem definido como sendo o de desenvolver ações pedagógicas e que ele é valorizado. No entanto, uma minoria (16,27%) foi classificada na categoria 'Percepções negativas', enfatizando que fazem parte desse trabalho a execução de tarefas burocráticas e o envolvimento com situações que não estão necessariamente vinculadas à sua função. Esses dados corroboram com os estudos de Sartori e Fabris (2020) e Souza e Placco (2017).

Quando questionadas sobre como os outros a percebem, os dados apresentam uma distribuição diferente. Apenas 9,3% se referem ao valor desse trabalho (questão anterior = 20,93%) e 37,20% relatam que os outros possuem diferentes noções sobre as atribuições e responsabilidades (questão anterior = 9.3%).

Em seguida, foi feita uma comparação entre as respostas do mesmo sujeito às duas questões. O objetivo era perceber se as visões de si convergem ou divergem das percepções que os outros têm desse profissional. Os resultados indicam que, em 51,16% dos casos, as visões convergem e que em 46,51%, elas divergem. Então, procuramos saber quem são os coordenadores que mais relatam as divergências de opiniões. Esse

resultado nos levou a questionar se a experiência profissional e o contexto de trabalho influenciam as percepções sobre a opinião dos outros sobre essa profissão.

As participantes estão divididas em dois grupos de acordo com o ambiente de trabalho: 19 trabalham em escolas, e 24 trabalham na Secretaria Municipal de Educação ou nos núcleos regionais. Na primeira pergunta, 75% das coordenadoras que trabalham na Secretaria e nos núcleos educacionais identificam claramente as suas atribuições, em comparação com 42,10% das que trabalham nas escolas. Adicionalmente, elas não fizeram referência às funções burocráticas ou às diferentes noções de trabalho, em comparação com 15,78% e 21,05% das que trabalham nas escolas, respectivamente. Na segunda pergunta, 25% das coordenadoras da Secretaria apontam as diferentes opiniões existentes sobre as funções do profissional, contra 58,82% das que trabalham nas escolas. Os dados sugerem que possivelmente o contexto de trabalho influencia as opiniões sobre essa profissão e a construção dessa identidade. As coordenadoras que trabalham nas escolas relatam distintas representações sobre sua profissão, o que deve impactar na configuração de sua identidade. Elas também expressam maior preocupação com as atividades burocráticas.

## Discussão

As imagens são poderosos instrumentos de comunicação, pois agrupam uma série de informações e conhecimentos sobre identidades profissionais (Silva, 2015). As imagens de corpo publicadas na mídia veiculam um conjunto de elementos como postura e expressão facial que, juntamente com a roupa e o contexto espacial, podem disseminar representações sobre a adesão a um grupo social (Silva, 2021). As imagens analisadas no primeiro estudo apresentam um profissional em constante proximidade e interação com os professores. Então, podemos inferir que elas propagam os ideais e responsabilidades de articular, formar e transformar o trabalho pedagógico. Para a área da coordenação pedagógica, os assuntos relacionados à mediação das ações pedagógicas com professores têm um grande significado.

No segundo estudo, as falas das coordenadoras sobre a função de acompanhar o trabalho pedagógico parecem conflitar com relatos de outras tarefas e responsabilidades. A variedade de atividades emerge principalmente nas respostas das coordenadoras que trabalham nas escolas. Elas narram de forma negativa as muitas atividades burocráticas nas quais estão envolvidas. O escritório, onde a coordenadora estava representada em 41,66% das imagens, pode refletir hierarquização e descontextualização do trabalho pedagógico, que são fenômenos destacadas por Sartori e Pagliarin (2016). Entretanto, seria necessário estudos mais aprofundados sobre a associação en-

tre sala de coordenação e burocracia, pois muitas dessas atividades e as de mediação do trabalho pedagógico têm sido executadas em outros espaços e virtualmente com o suporte das tecnologias de informação e informação.

A ausência de elementos icônicos também contribui para a análise dessas representações. Foram poucas as imagens de coordenadoras acompanhadas de estudantes e de pais de alunos. Esse resultado corresponde com as respostas às questões, pois foram poucos os momentos em que alunos e pais foram mencionados, embora essa interação faça parte de suas funções (Campos; Aragão, 2012; Placco; Almeida; Souza, 2015; Nagel, 2022). Assim, as imagens digitais parecem veicular uma imagem ideal do coordenador, com o foco na interação com o professor.

Por fim, a média de idade das participantes e os muitos anos de trabalho na função indicam que elas são profissionais experientes. Possivelmente, as participantes da pesquisa ancoram suas representações em experiências de vida e de profissão. Há um arcabouço de modelos, experiências, imagens e memórias para associações e referências. Portanto, quando a legislação altera pontos importantes sobre atribuições profissionais, diferentes crenças e conhecimentos sobre ser coordenador passam a circular no meio profissional. É preciso articular esse novo conjunto de conhecimentos com o contexto da escola e com as representações que a comunidade constrói sobre esse profissional.

## Conclusão

Os resultados da pesquisa indicam que algumas características e atribuições do coordenador pedagógico são consensuais e bem definidas. Entretanto, o estudo também identifica discrepâncias entre a imagem que o coordenador tem de si e a imagem que ele acredita que o outro tem sobre ele. Como a representação identitária é uma construção que encontra apoio não somente nas experiências e conhecimentos que o indivíduo possui, mas também em como ele é percebido, os dados da pesquisa indicam possíveis transformações e ajustes em andamento nessa identidade profissional.

As representações sociais são um sistema de interpretação que media e organiza as condutas e percepções de um grupo de pessoas (Moscovici, 2012). Portanto, o estudo propõe que se considere o que as políticas de formação falam aos coordenadores e como são traduzidas em imagens e palavras, pois elas terão um impacto na sua prática profissional. Para programas de formação continuada de coordenadores, seria interessante observar o conjunto de elementos representacionais que ora convergem e se complementam, ora divergem e entram em conflito, e o seu efeito na prática profissional. O contexto de trabalho significativamente influencia a visão de uma profissão, pois as representações são produto de um intenso diálogo entre o indivíduo e o seu

meio. Assim, seria importante explorar o impacto das condições de trabalho na compreensão do processo de construção de uma identidade profissional.

## Referências

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

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; DOISE, Willem. Estudos experimentais das representações sociais. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Orgs.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009. p. 63-82.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin. W.; GASKEL, George. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm). Acesso em: 07 jun. 2023.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.37-56.

DAMHORST, Mary L. In search of a common thread: Classification of information communicated through dress. **Clothing and Textiles Research Journal**, v. 8, n. 2, 1-12, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-19689-001>. Acesso em: 03 mar. 2024.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France (1977- 1978)**. Paris: Gallimard Seuil, 2004.

FURTADO, Andréa Garcia. **Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020. 216f.

GOFFMAN, Ervin. **The presentation of self in everyday life**. New York: Anchor Books, 2011.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, 2011.

JODELET, Denise. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, Serge (Org.), **Psicologie sociale des relations à autrui**. Paris: Armand Colin 2006, p. 41-68.

JOHNSON, Kim K. P.; SCHOFIELD, Nancy A.; YURCHISIN, J. Appearance and dress as a source of information: a qualitative approach to data collection. **Clothing and Textiles Research Journal**, v. 20, n. 3, 125-137, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0887302X020000301>. Acesso em: 03 fev. 2024.

KNAPP, Mark L.; HALL, Judith, A.; HORGAN, Terrence G. **Nonverbal Communication in Human Interaction** (8th ed.). Boston, MA: Cengage, 2013.

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. de. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.25.15798.015>. Acesso em: 09 fev. 2024.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022. 200f.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-24.

SANTOS, Olga Christina Scandolaro; SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corpo, deficiência e representações. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 446-464, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170056>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6364>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS Márcia. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 112-128, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11026>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-38.

SILVA; Ariane Franco Lopes. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 473-492, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS05>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SILVA, Ariane F. L.; COHEN, Golda; GAYMARD, Sandrine. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, v. 29, n. 2, p. 12.1-12.23, 2020. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/index>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Ariane Franco Lopes; BARREIRA, Luiz Carlos; BAPTISTA, Isabel. Images of women and non-formal education: body representations in the illustrated press. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 597-615, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210077>. Acesso em: 10 fev. 2024.

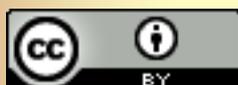
SILVA, Ariane Franco Lopes da; JOHANN, Magali Maria; SANTOS, Olga Cristina Scandolaro; BRUNONI, Caroline. Women's body representations across the life course: A comparative study in southern Brazil. **Journal of Women & Aging**, v. 35, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08952841.2023.2228154>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p.11-28.

SOUZA, Lídio de; WANDERLEY, Thaís Caus; CISCON-EVANGELISTA, Mariane Ranzani; BERTOLLO-NARDI, Milena; BONOMO, Mariana; BARBOSA, Paola Vargas. Representação social de capixaba: identidade em processo. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 462-471, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200024>. Acesso em: 18 jan. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

WILSON, Elizabeth. **Adorned in Dreams**. Bloomsbury: Bloomsbury Visual Arts, 2003.



## Examining professional identities: an exploratory study of images and social representations about the pedagogical coordinator

*Examinando identidades profissionais:  
um estudo exploratório das imagens e representações sociais  
sobre o coordenador pedagógico*

**Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel<sup>1</sup>**  
**Ariane Franco Lopes da Silva<sup>2</sup>**  
**Sabrina Plá Sandini<sup>3</sup>**

**Abstract:** The study examines the social representations of pedagogical coordinators regarding their professional identity and raises the following questions: How does the coordinator perceive his profession? How does he understand others' views on his role? What images of the coordinator are conveyed by online magazines, and how do these images relate to the coordinator's own representations? With the support of the theory of social representations, the research examines images of pedagogical coordinators in online magazines and analyses the responses of coordinators to two questions regarding their professional identity. The data was treated by content analysis and image analysis techniques as part of social representations investigations. The results show consensual images about the coordinator and some discrepancies between this image and those that he thinks others have about him. The results contribute to

1. PhD in Education - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR, Brazil). Member as professor at the Federal University of Mato Grosso. Researcher at Policies, Teacher Education, Teaching Work and Social Representations (POFORS - PUC-PR). E-mail: [jaquenagel@gmail.com](mailto:jaquenagel@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-4215>.

2. PhD in Education - University of Cambridge (England); Post-Doctorate in Psychology of Education - Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Senior Research Fellow at Ultra Association (Portugal). Researcher at Research Centre for Human Development (CEDH, Faculty of Education and Psychology, Portuguese Catholic University (UCP, Porto) and International Centre of Studies in Social Representations, subjectivity-education (Ciersed - Carlos Chagas Foundation, São Paulo). E-mail: [ariane.silva@ultraia.org](mailto:ariane.silva@ultraia.org); [alsilva@ucp.pt](mailto:alsilva@ucp.pt). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0024-9039>.

3. PhD in Education - National University of La Plata (UNLP, Argentina). Post-Doctorate in Education - Catholic University of Paraná (PUC-PR) and Post-Doctorate in Education - Midwest State University (UNICENTRO). Researcher at Study and Research Group in Early Childhood Education (GEPEDIN - UNICENTRO) and Policies, Teacher Education, Teaching Work and Social Representations, (POFORS - PUC-PR). E-mail: [sabrinapla@gmail.com](mailto:sabrinapla@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4021-4404>.

the debate about the construction of this professional identity.

**Keywords:** Social representations. Professional identity. Pedagogical coordinator.

**Resumo:** O estudo examina as representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre sua identidade profissional e levanta as seguintes questões: Como o coordenador percebe a sua profissão? Como ele entende a visão dos outros sobre sua função? Que imagens sobre o coordenador são veiculadas em revistas eletrônicas e como elas se relacionam com suas próprias representações? Com o suporte da teoria das representações sociais, a pesquisa examina imagens de coordenadores pedagógicos em revistas *online* e analisa as respostas de coordenadores a duas questões sobre a sua identidade profissional. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo e por técnicas de análise de imagens nas investigações em representações sociais. Os resultados mostram imagens consensuais sobre o coordenador e discrepâncias entre essa imagem e as que ele acredita que os outros têm dele. Os resultados contribuem para o debate acerca da construção dessa identidade profissional.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Identidade profissional. Coordenador pedagógico.

## Introduction

The process of shaping professional identity entails self-reflection and an awareness of how others perceive the professional (Dubar, 2005; 2006). Therefore, to gain insight into how the pedagogical coordinator constructs his professional identity requires an examination of how he perceives himself in relation to others with whom he interacts. The dynamics of this interaction would impact how professionals perceive themselves and address the challenges of their profession. Furthermore, it would also be necessary to examine the images and knowledge about this profession conveyed by both print and digital media. In our view, these images contribute to the propagation of beliefs and traditions, as well as the dissemination of new knowledge about being a coordinator. This set of ideas plays an important role in the training of professionals and the expectations associated with their work.

The training of pedagogical coordinators has undergone a series of transformations over time, posing challenges to the formation of their identity and impacting their professional performance (Placco et al., 2015). In 1969, specific qualifications were defined in Pedagogy courses, academic training required for the role of pedagogical coordinator, such as administration, guidance, and school supervision (Saviani, 2006; Domingues, 2014). However, in 2006, the Resolution CNE/CP no. 01/2006 (Brazil, 2006) introduced the Curricular Guidelines for the Pedagogy course, and teacher training begun to include various activities related to teaching and learning. This more unitary formation poses challenges for the identity constitution and professional practice of the coordinator, requiring them to navigate and harmonize diverse dimensions of their work (Placco et al., 2015).

Being a pedagogical coordinator involves a series of responsibilities such as articulating, training, and transforming pedagogical work (Placco et al., 2015; Nagel,

2022). This position requires, in addition to practical knowledge, an understanding of power relations within the school environment (Souza; Placco, 2017). Moreover, the pedagogical coordinator engages in constant dialogue with students, teachers, and headteachers, which requires an ability to address diverse institutional needs and expectations and develop pedagogical interventions that enhance teaching and learning processes (Furtado, 2020).

Despite the professional identity of the pedagogical coordinator is under constant construction (Placco et al., 2015; Sartori; Pagliarin, 2016), many of the problems confronted by this professional today often find their roots in a previous configuration characterized by a centralized focus on “control” (Vasconcellos, 2019, p. 126). With the aim of gaining a deeper understanding of the perspectives held by pedagogical coordinators regarding their profession in the context of these transformations, this study analyses social representations of being a coordinator produced by professionals who work in the Municipal Education System in the city of Curitiba, in the southern region of Brazil. The research also analyses images about this profession that circulate in two digital magazines whose target audience are professionals linked to education. The research raises the following questions: How do pedagogical coordinators perceive their profession? How do they understand the perspectives of other school actors regarding their role? What images about this professional are featured in online magazines in education? How do these images correlate with the statements made by the interviewed coordinators about their profession?

By analysing social representations in speeches and images, this study intends to widen the understanding of how this professional identity evolves and gain insights on expectations towards professional practices. The result of the study can contribute to the development of continuing training programs that promote reflexions on the intricate relationship between traditions and new knowledge about this profession.

## Images and words in social representation studies

Multi-methodological procedures that explore both verbal and visual modalities facilitate the observation of diverse representational elements (Bauer, 2008; Silva et al., 2021). Images published in digital media disseminate knowledge about the pedagogical coordinator and can impact the construction of his identity and the way in which other school actors interact with him. Additionally, they propagate new knowledge about this profession, with elements that may align with or differ from those traditionally associated with this identity. It is in this sense that images come closer to social representations, which are understood as an articulated set of ideas, beliefs, values,

and knowledge about a given object, with the function of guiding human behaviour and identity constructions (Moscovici, 2012, 2015; Deschamps; Moliner, 2014).

The speeches of pedagogical coordinators about their profession also express social representations, as they put into words the ideas, values and knowledge about this topic that circulate in their social environment. Social representations not only guide human behaviours, judgments, and social identities, but they also prescribe social practices that constitute reality, defining what is “[...] licit, tolerable or unacceptable in a given social context” (Abric, 2000, p. 30). Therefore, it is important to examine the elements that make up representations and observe how they build an articulated set of ideas about something. This analysis also allows us to understand the association between traditions and professional experiences in the shaping of social representations. Thus, adopting a psychosocial perspective in educational research facilitates understanding of how and why perceptions are constructed, maintained, shared, and justified. (Alves-Mazotti, 2008).

Identity representations are modulated by several representations (Deschamps; Moliner, 2014), forming a set of ideas about what it means to belong to a social group. Professional identity is closely related to social representations as it finds its foundations both in culture and traditions, and in the professional and training context. Social representations guide our social interactions (Souza et al., 2012) and maintain the specificities of each group (Almeida; Doise, 2009). By accessing these ideas through both speech and images we can have a more profound and comprehensive understanding of social representations (Bauer; Gaskel, 2008; Silva et al., 2023).

## About the study

This is qualitative research with the theoretical and epistemological contribution of the theory of social representations. The study is divided in two phases. In the first phase, we analysed the digital images published in reports about the pedagogical coordinator in the magazines *Nova Escola* and *Educação*. Both magazines publish content focused on Basic Education, with reports aimed at professionals in this area. The first images about this professional start to appear in the digital format in 2014. As a criterion for selecting images of the coordinator, each image should be accompanied by caption, title, or text.

In the second phase, an online questionnaire was applied to 43 pedagogical coordinators that work in the Municipal Educational System of Curitiba. The questions were as follows: How do you describe your work? How would another person describe your work? Following a comprehensive reading of the responses, we identified

some recurrent themes, that led to the elaboration of thematic categories. The data were analysed according to Bardin (2016) and a comparative analysis was carried out between the two responses. The objective is to determine whether the coordinators' representations align with others' perceptions of their profession. In another moment, data from the first phase (analysis of digital images in magazines) were compared with data from the second phase (questionnaire). The objective is to determine whether the visual characteristics conveyed by the images align with the ideas expressed by the participants.

The invitation to participate in the research and the questionnaire were sent to all schools and regional education centres that are part of the Municipal Education System of Curitiba. The invitations were addressed to pedagogical coordinators working either in schools, regional educational centres, or Municipal Education Office. The questionnaire remained open for two months during the first semester of 2021.

A total of 43 female coordinators replied to the invitation and participated in the study. They work in Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education (19 in schools, 9 in Regional Education Centres and 15 in the Municipal Education Office). Among the 43 coordinators, 34 have more than 5 years of experience in pedagogical coordination. The average age is 44,51 (median = 43; standard deviation = 7.79). The research was authorized by the Ethics Committee of Pontifícia Universidade Católica do Paraná (no 4.594.357) and the Ethics Committee of the Municipality of Curitiba (no 4.458.237).

## Methodological procedures

The data obtained with the first phase of the research were analysed according to the studies by Silva (2015), Silva et al. (2020) and Silva et al. (2021). The aim is to identify the most salient iconographic elements and reflect about their proximity with social representations. Following a comprehensive analysis of the images it was observed that the figures depict the body in different positions and in varied locations in schools. In some images, he is accompanied and in others, on his own. The figures also have different facial expressions, and there were subtle variations in clothing style when compared to teachers' style. Regarding the context, some objects form a setting that aid the description of this professional activity such as papers, and computers. Thus, we chose these items to build the following categories: 'Body posture', 'Facial expression', 'Clothing', 'Space/context', 'Social interaction', and 'Accessories'. In a second round of analysis, we developed a cross-examination of categories to observe co-

-occurrences and identify the most relevant items in the professional's representation (Silva et al., 2021).

The category 'Body posture' presents two subcategories: 'standing up' and 'sitting down'. This category is based on the studies about body posture in social presentations (Goffman, 2011). It also finds support in the studies of Jodelet (2006), Santos; Silva (2017), Silva et al. (2020) and Silva et al. (2021) about how the body and its image reflect social norms of conduct.

The category 'Facial expression' has three sub-categories: 'neutral', 'smiling' and 'serious'. The face is recognized as a body part that takes an important role in conversations, and complements other modalities of communication (Goffman, 2011; Knapp; Hall; Horgan, 2013; Silva et al., 2021). The face also indicates emotional states and displays predispositions to maintain social interactions. Facial images classified as 'neutral' may convey formality, and faces classified as 'serious' may communicate preoccupation, and dissatisfaction. Conversely, faces classified in the sub-category 'smiling', may express satisfaction, harmony, and greater predisposition to social interaction.

The category 'clothing' has two subcategories: 'formal' e 'informal'. Clothes have a symbolic value (Damhorst, 1990; Johnson; Schofield; Yurchisin, 2002; Hall, 2011; Silva et al., 2021) and offer clues about group membership, religion, age e social status (Wilson, 2003). Clothing can be used to convey information about oneself and have an influence on first impressions about others.

The category 'Space/context' has three subcategories: 'classroom', 'outside/hall', and 'office'. This category is based on studies on how individuals represent their daily spaces and the embedding of social representations in spatial context (Silva, 2015, Silva et al., 2020). Space functions as mediator of social interactions (Foucault, 2004), and can play a role in people's characterizations (Silva et al., 2021). Representations of the human figure in public or private spaces, for example, offer clues about social categorizations (Silva et al., 2021).

The category 'Social interaction' generated two subcategories: 'accompanied' and 'unaccompanied'. The subcategory 'accompanied' is divided into three types: accompanied by teachers, accompanied by students, and accompanied by parents. Those photographed next to the coordinator may help disseminate information about professional assignments, responsibilities, and hierarchical position within the school structure.

The category 'Accessories' assembles objects such as computers, and papers. These objects add information about professional practice and help to differentiate this professional from other professionals.

The data obtained were tabulated, and the tables show the distribution of the categories. The subcategories were exclusive and were scored only once. Figure 1 presents examples of the classification procedures adopted.

**Figure 1:** Examples of the classification procedures adopted - categories and subcategories

 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/21174/qual-e-o-papel-do-coordenador-pedagogico-em-aco-es-de-recomposicao-de-aprendizagem">https://novaescola.org.br/conteudo/21174/qual-e-o-papel-do-coordenador-pedagogico-em-aco-es-de-recomposicao-de-aprendizagem</a></p> <p><b>Categories – Body posture: standing up; Facial expression: smiling; Clothing: informal; Space/context: corridor/hall; Social relations: accompanied by teachers.</b></p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade">https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade</a></p> <p><b>Categories – Body posture: standing up; Facial expression: smiling; Clothing: informal; Space/context: classroom; Social relation: accompanied by students.</b></p>
 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter">https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter</a></p> <p><b>Categories – Body posture: standing up; Facial expression: serious; Clothing: formal; Space/context: classroom; Social relations: accompanied by teacher.</b></p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/20120/coordenador-como-estruturar-um-bom-calendario-de-formacoes-para-2021">https://novaescola.org.br/conteudo/20120/coordenador-como-estruturar-um-bom-calendario-de-formacoes-para-2021</a></p> <p><b>Categories – Body posture: sitting down; Clothing: informal; Space/context: office; Social relations: unaccompanied; Accessories: computer, papers, pen.</b></p>
 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade">https://novaescola.org.br/conteudo/7183/coordenador-pedagogico-vive-crise-de-identidade</a></p> <p><b>Categories – Body posture: standing up; Facial expression: smiling; Clothing: formal; Space/context: sports court; Social relations: accompanied by students.</b></p>	 <p><a href="https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter">https://novaescola.org.br/conteudo/7185/conhecimentos-que-o-formador-precisa-ter</a></p> <p><b>Categories – Body posture: standing up; Facial expression: smiling; Clothing: informal; Space/context: classroom; Social relations: accompanied by teacher.</b></p>

Source: The authors (2024).

## Identity and recognition

Data collected in the second phase of the research (questionnaire) were analysed by the content analysis (Bardin, 2016). After a random examination of the responses to both questions, some topics emerged more frequently and were grouped into two categories due to their thematic similarity: 'Positive perceptions' and 'Negative perceptions'. Each one contains subcategories (see Figure 2).

The responses to the first question (How do you describe your work?) were classified in the categories "Positive perceptions" and "Negative perceptions". The category "Positive perceptions" has two subcategories: 'value attributed to the profession', that groups comments that describe the professional's identity by highlighting his values and qualities, and 'identification of duties', that describes with detail the types of activities performed. These categories align with findings from studies by Dubar (2005; 2006), Deschamps and Moliner (2014) and Mendes et al. (2022). For the category 'Negative perceptions', two subcategories were found: 'bureaucratic questions' and 'different notions of work'. The first subcategory gathers critical opinions about the bureaucratic activities performed by the coordinators. The second sub-category groups comments about this profession that often diverge from their actual responsibilities or aspirations (Sartori; Fabris, 2020; Souza; Placco, 2017).

The responses to the second question (How would another person describe their work?) were classified in the categories "Positive perceptions" and "Negative Perceptions". The category "Positive Perceptions" has the same two subcategories: 'value attributed to the profession' and 'identification of duties'. They present positive opinions about this profession and describe the functions and duties of the coordinator. The category 'Negative perceptions' has three subcategories: 'bureaucratic issues', 'different notions of work', and 'Varied'. The first one presents depreciative opinions about the bureaucratic activities and the second groups ideas about the work that do not correspond to those help by the research participants. The 'Varied' category consolidates responses indicating that various school actors have different opinions regarding the coordinator. Figure 2 presents examples of classification of responses to the two questions.

**Figure 2:** Examples of classification of responses in categories and subcategories: a. How do you describe your work? b. How would another person describe their work?

a.	<b>Category: Positive perceptions</b>	
value attributed to the profession	identification of duties	
“Very important for teaching and learning processes ...” (CP 04).	“I work directly with teachers, developing continuing education actions, specific referrals to students and families, lesson planning...” (CP 20).	
<b>Category: Negative perceptions</b>		
bureaucratic issues	different notions of work	
“Very bureaucratic and undervalued” (CP 07).	“A work that goes beyond pedagogical issues, we are multipurpose at school. Always looking for alternatives to meet different demands” (CP 16).	
b.	<b>Category: Positive perceptions</b>	
value attributed to the profession	identification of duties	
“Very important for the implementation of teaching and learning” (CP 26).	“I would say that my work is important to articulate the actions that involve student learning” (CP 14).	
<b>Category: Negative perceptions</b>		
bureaucratic issues	different notions of work	
“[...]as a controller or inspector, and who carries out more bureaucratic work” (CP 38).	“[...]they would say that we don’t do anything or that they don’t know exactly what we do [...]” (CP 29).	
<b>Category: Varied</b>		
“[...] the opinions will depend on the person, the role they occupy, or their profession” (CP 21).		

Source: The authors (2024).

At another point, we conducted a comparative analysis of the responses with the aim of verifying whether the representations of professional identity correspond with the images that others have of this profession according to the respondents. Two categories emerged from this comparison: ‘Perceptions converge’; ‘Perceptions differ’. As the perception that others hold of a profession influences the construction of one’s identity (Dubar, 2005; 2006), the correspondences or dissonances identified may indicate crucial elements at play in the process of shaping this profession.

## Results

### Images of pedagogical coordinators

After randomly examining digital images published from 2014, 36 met the established criteria and were selected. They contained titles and subtitles that cited the pedagogical coordinator and/or accompanied a text that referenced the coordinator. Data from the first phase of the research were organized into six categories, presented in Table 1.

**Table 1:** Distribution of categories (N e %) – analysis of the images of pedagogical coordinators published in digital magazines in education (N = 36; 30 female e 6 males)

Categories e subcategories	N	%
<b>Body posture</b>		
standing up	24	66,66
sitting down	12	33,33
<b>Facial expression</b>		
neutral	17	47,22
smiling	14	38,88
serious	5	13,88
<b>Clothing</b>		
formal	22	61,11
informal	14	38,88
<b>Space/context</b>		
office	15	41,66
classroom	11	30,55
hall/outside	10	27,77
<b>Social interaction</b>		
accompanied by teachers	23	63,88
unaccompanied	8	25
accompanied by students	4	11,11
accompanied by parents	1	2,77
<b>Accessories</b>		
nothing	17	47,22
paper	7	19,44
computer	6	16,66
other	3	8,33
blackboard	3	8,33

Images selected between 2014 and 2023.

Source: The authors (2024).

Most images were classified in subcategory 'standing up' (66,66%). In our view, an upright posture communicates characteristics associated with an active professional, always on the move, and performing different functions in daily school life. Additionally, these images may express professional traits, roles, levels of responsibility and authority. The images classified in the subcategory 'sitting down' communicate two different, yet complementary, traits. In some cases, the professional is in the office, engaged in bureaucratic activities, handling papers and computers. At other times, she is meeting with teachers. The intersection of the subcategory 'standing up' (N = 24) with the other subcategories allows the identification of the most common type of coordinator (see Table 2).

**Table 2:** The intersection of the subcategory "standing up" with the other subcategories (total number of items per category = 24)

	Facial expression			Clothing		Social interaction			Space/context		
	smile	neutral	serious	formal	informal	with prof.	alone	with student	extern/hall	office	classroom
N	14	7	3	15	9	14	6	4	10	9	5
%	58,33	29,16	12,5	62,5	37,5	58,3	25	16,66	41,66	37,5	20,83

Source: The authors (2024).

In most of the images classified in the 'standing up' subcategory, the coordinator appears smiling (58,33%), formally dressed (62,5%), interacting with teachers (58,3%) and in external environments (41,66%). Many were also portrayed in their offices (37,5%). These representations seem to portray the coordinator as someone available for interactions specially with teachers. Smiling faces convey a kind and approachable person, while formal dress may indicate authority and rank. When accompanied by teachers, the coordinator is represented side by side or face to face. When represented with students (16,66%), coordinators are always in the foreground, and students are in the background. Only in one case, the coordinators were accompanied by parents.

### The coordinator's perception about his profession and other views on his work

Table 3 presents the classification of responses in categories and subcategories to the question about how the coordinator describes her work and how she believes others perceive it: 'Positive perceptions' (subcategories: 'value attributed to the profession' e 'identification of duties') and 'Negative perceptions' (subcategories: 'bureaucratic issues' and 'different notions of work').

**Table 3:** Distribution of responses to the questions: a. 'How do you describe your work?'; b. 'How would another person describe your work?' (N = 43)

	Categories e subcategories	N	%
a.	Positive perceptions	36	83,72
	value attributed to the profession	9	20,93
	identification of duties	27	62,79
	Negative perceptions	7	16,27
	bureaucratic issues	3	6,97
	different notions of work	4	9,3
	Categories e subcategories	N	%
b.	Positive perceptions	20	46,5
	value attributed to the profession	4	9,3%
	identification of duties	16	37,20%
	Negative perceptions	19	44,1
	bureaucratic issues	3	6,97%
	different notions of work	16	37,20%
	Varied	3	6,97%

Source: The authors (2024).

The data in Table 3 reveals that most responses to the first question were classified in the 'Positive Perceptions' category (83,72%). This result indicates that the work is well-defined in developing pedagogical actions and is valued. However, a minority of responses (16,27%) were classified in the 'Negative category', highlighting that it is part of their job carrying out bureaucratic tasks and getting involved in situations that are not necessarily linked to their role. These data are in accordance with the studies by Sartori and Fabris (2020) and Souza and Placco (2017).

When asked about how others perceive her, the responses were classified differently. Only 9.3% refer to the value of this work (previous question = 20,93%) and 37,20% identify that others have different notions of duties and responsibilities (previous question = 9,3%).

Then, a comparison was made between the same subject's responses to the two questions. The aim was to understand whether views about being a coordinator converge with or diverge from the perceptions that others have of this professional. The results indicate that in 51,16% of cases the views converge and that in 46,51%, they diverge. So, we tried to find out who are the coordinators who most report differences

of opinions. This outcome led us to inquire whether work experience and the work environment have an impact on perceptions about other's opinions on this profession.

The participants are divided into two groups according to work environment: 19 work at schools, and 24 work at the Municipal Department of Education and in regional centres. In the first question, 75% of coordinators who work at the Municipal Department of Education and at the regional centres clearly identified their attributions, compared to 42,10% of those who work in schools. Additionally, they did not mention the bureaucratic functions or different notions of work, compared to 15,78% and 21,05% of those who work in schools, respectively. In the second question, 25% of the coordinators who work at the Municipal Department points out the existence of different views regarding the professionals' duties, compared to 58,82% of those who work in schools. The data suggests that the work context potentially shapes opinions regarding this profession and the formation of its identity. Coordinators who work in schools report different representations about their profession, which must impact the configuration of their identity. They also manifest greater concerns with bureaucratic activities.

## Discussion

Images are powerful communication tools because they synthesize multiple pieces of information and knowledge about professional identities (2015). Images of the body published in the media can communicate various elements, including posture, facial expression, clothes, and spatial context, which collectively contribute to conveying representations about affiliation to a social group (Silva, 2021). The images analyzed in the first study show a professional in constant proximity and interaction with teachers. Thus, we can infer that they propagate the ideals and responsibilities of articulating, forming and transforming pedagogical work. For the area of pedagogical coordination, issues related to the mediation of pedagogical actions with teachers have great significance.

In the second study, the coordinators' statements about the role of monitoring pedagogical work seem to conflict with reports of other tasks and responsibilities. A wider variety of tasks appear mainly in the responses of coordinators that work in schools. They negatively describe the many bureaucratic activities in which they are involved. The office room, where the coordinator was represented in 41,66% of the images, could reflect bureaucracy, hierarchization and decontextualization of pedagogical work, which are phenomena highlighted by Sartori e Pagliarin (2016). However, more in-depth studies on the association between the office room and bureaucracy would be

necessary, as many of these activities and the mediation of pedagogical work have been carried out in other locations, and virtually with the support of information and communication technologies.

The absence of iconic elements also aid the analysis of these representations. There were few images of coordinators accompanied by students and parents. This result corresponds with the responses to the questions, as there were few moments in which students and parents were mentioned, although this interaction is part of their functions (Campos; Aragão, 2012; Placco; Almeida; Souza, 2015; Nagel, 2022). Therefore, digital images seem to convey an ideal image of the coordinator, with a focus on interaction with the teacher.

Finally, the mean age of participants and the many years of professional work in this role indicate that they are experienced professionals. Possibly, the participants of this study anchor their representations in life and professional experiences. There is a framework of models, experiences, images and memories for associations and references. Therefore, when legislation changes important points about professional duties, different beliefs and knowledge about being a coordinator begin to circulate in the professional environment. It is necessary to articulate this new set of knowledge with school context and representations constructed by the community about this professional.

## Conclusion

The results of the study show that some characteristics and roles of the pedagogical coordinator are consensual and well defined. However, the study also identifies discrepancies between the coordinator's image about himself and the images that he thinks others have about him. As identity representation is a construction that finds support not only in the experiences and knowledge that the individual has, but also in how he is perceived the data indicate possible transformations and adjustments under way in this identity.

Social representations are a system of interpretation that mediates and organizes behaviour and perceptions of a group of people (Moscovici, 2012). Therefore, the study proposes that we consider what training policies say to coordinators and how they are translated into images and words, as they will have an impact on professional practice. For continuing training programs for pedagogical coordinators, it would be interesting to observe the set of representational elements that sometimes converge and complement each other, sometimes diverge and conflict, and their effect on professional practice. The work context significantly shapes perceptions of a profession,

as representations emerge from a dynamic interplay between the individual and their environment. Consequently, exploring the impact of work conditions becomes crucial in understanding the intricate process of constructing a professional identity

## References

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

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; DOISE, Williem. Estudos experimentais das representações sociais. *In*: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Orgs.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009. p. 63-82.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Available at: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>. Accessed: 22 jan. 2024.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, 2002. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>. Accessed: 12 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin. W.; GASKEL, George. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2006. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm). Accessed: 07 jun. 2023.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

DAMHORST, Mary L. In search of a common thread: Classification of information communicated through dress. **Clothing and Textiles Research Journal**, v. 8, n. 2, 1-12, 1990. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1990-19689-001>. Accessed: 03 mar. 2024.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. 2 ed. **Petrópolis**: Vozes, 2014.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, jan./dez. 2002. p. 27-35. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>. Accessed: 22 ago. 2020.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Sécurité, territoire, population**: cours au Collège de France (1977- 1978). Paris: Gallimard Seuil, 2004.

FURTADO, Andréa Garcia. **Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico**: existe congruência? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020. 216f.

GOFFMAN, Ervin. **The presentation of self in everyday life**. New York: Anchor Books, 2011.

HALL, Stuart. **Representation**: Cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 2011.

JODELET, Denise. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, Serge (Org.), **Psychologie sociale des relations à autrui**. Paris: Armand Colin 2006, p. 41-68.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 423-442, maio 2018. Available at: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>. Accessed: 28 dez. 2023.

JOHNSON, Kim K. P.; SCHOFIELD, Nancy A.; YURCHISIN, J. Appearance and dress as a source of information: a qualitative approach to data collection. **Clothing and Textiles Research Journal**, v. 20, n. 3, 125-137, 2002. Available at: <https://doi.org/10.1177/0887302X0202000301>. Accessed: 03 fev. 2024.

KNAPP, Mark L.; HALL, Judith, A.; HORGAN, Terrence G. **Nonverbal Communication in Human Interaction** (8th ed.). Boston, MA: Cengage, 2013.

MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. de. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-21, 2022. Available at: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.15798.015>. Accessed: 09 fev. 2024.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser pedagogo escolar**: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022. 200f.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-24.

SANTOS, Olga Christina Scandolaro; SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corpo, deficiência e representações. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 446-464, 2017. Available at: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170056>. Accessed: 09 mar. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **O coordenador pedagógico**: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. Espaço Pedagógico. Passo Fundo, RS, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2016. Available at: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6364>. Accessed: 16 jan. 2024.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS Márcia. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola. **Revista OLHARES**. Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 112-128, dez. 2020. Available at: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11026>. Accessed: 16 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SILVA; Ariane Franco Lopes. O mundo virtual e as identidades profissionais: implicações para a formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 473-492, 2015. Available at: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.15.045.DS05>. Accessed: 28 jan. 2024.

SILVA, Ariane F. L.; COHEN, Golda; GAYMARD, Sandrine. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, v. 29, n. 2, p. 12.1-12.23, 2020. Available at: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/index>. Accessed: 10 fev. 2024.

SILVA, Ariane Franco Lopes; BARREIRA, Luis Carlos; BAPTISTA, Isabel. Images of women and non-formal education: body representations in the illustrated press. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, p. 597-615, 2021. Available at: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210077>. Accessed: 10 fev. 2024.

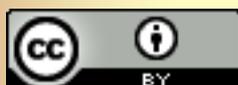
SILVA, Ariane Franco Lopes da; JOHANN, Magali Maria; SANTOS, Olga Cristina Scandolaro; BRUNONI, Caroline. Women's body representations across the life course: A comparative study in southern Brazil. **Journal of Women & Aging**, v. 35, p. 1-12, 2023. Available at: <https://doi.org/10.1080/08952841.2023.2228154>. Accessed: 02 mar. 2024.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p.11-28.

SOUZA, Lídio de; WANDERLEY, Thaís Caus; CISCON-EVANGELISTA, Mariane Ranzani; BERTOLLO-NARDI, Milena; BONOMO, Mariana; BARBOSA, Paola Vargas. Representação social de capixaba: identidade em processo. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 462-471, ago. 2012. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200024>. Accessed: 18 jan. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

WILSON, Elizabeth. **Adorned in Dreams**. Bloomsbury: Bloomsbury Visual Arts, 2003.



# Identidades Profissionais no Brasil e em Moçambique: Diálogos entre Representações Sociais, *Habitus* e Diferença Cultural<sup>1</sup>

*Professional Identities in Brazil and Mozambique:  
Dialogues between Social Representations,  
Habitus and Cultural Difference*

**Hermínio Ernesto Nhantumbo<sup>2</sup>**

**Resumo:** Refletir sobre como os conceitos de *Representações sociais*, *Habitus* e *Diferença cultural* podem contribuir para olhar para a questão de identidade social/cultural/profissional/docente é o desafio desta produção discursiva. A mescla de contribuições teórico-metodológicas das teorias críticas e pós-críticas permite pensar a temática de identidade sob diferentes pontos de vista, trazendo algumas aproximações e distanciamentos quanto a sua (im)possibilidade. Trata-se de tomar alguns pontos documentais das políticas educacionais e/ou curriculares do Brasil e de Moçambique para averiguar até que ponto os currículos únicos têm a pretensão de homogeneizar sujeitos, em um contexto em que tentar “cristalizar” a identidade parece um projeto (im)possível. Enquanto uns defendem a constituição da identidade, outros propõem o conceito de identificação que permite a produção de sujeitos traduzidos e enunciados em uma constante *diferença cultural*.

**Palavra-chave:** Representações sociais. *Habitus*. Diferença cultural. Identidade e políticas educacionais e curriculares.

1. Agradecimentos especiais a Capes por ter financiado, por meio do Edital 16/22, a pesquisa desenvolvida no pós-doutorado sob esta temática.

2. Doutor em Educação pela UERJ, no PROPED, Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia e Licenciado em Ensino de Filosofia, ambas formações feitas na Universidade Pedagógica em Moçambique. Atualmente, está a finalizar o seu pós-doutorado sob supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dra. Mária Fátima B. Abdalla, no Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como bolsista da CAPES, Edital 16/22. A pesquisa atual desenvolve as abordagens teóricas de Bourdieu, Moscovici e Bhabha para questionar sobre a identidade social/cultural/docente. Em Moçambique, é pesquisador e professor da Escola Superior de Jornalismo há mais de 10 anos e da Universidade São Tomás de Moçambique, atuando nas áreas de educação (currículo), filosofia, sociologia e metodologia de investigação científica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-4045>. E-mail: [herminionhantumbo@gmail.com](mailto:herminionhantumbo@gmail.com).

**Abstract:** Reflecting on how the concepts of Social Representations, Habitus and Cultural Difference can contribute to looking at the issue of social/cultural/professional/teaching identity is the challenge of this discursive production. The mix of theoretical-methodological contributions from critical and post-critical theories allows us to think about the theme of identity from different points of view, bringing some approximations and distances regarding its (im)possibility. It involves taking some documentary points from educational and/or curricular policies in Brazil and Mozambique to ascertain to what extent single curricula have the intention of homogenizing subjects, in a context in which trying to “crystallize” identity seems like a project (im)possible. While some defend the constitution of identity, others propose the concept of identification that allows the production of translated and enunciated subjects in a constant cultural difference.

**Keyword:** Social representations. Habitus. Cultural difference. Identity and educational and curricular policies.

## Contextualização teórica e conceptual

O projeto que nos propusemos a pesquisar no estágio pós-doutoral em educação tem como título: *Identidades profissionais no Brasil e em Moçambique: Diálogos entre representações sociais, habitus e diferença cultural*. Para que a pesquisa ganhasse “pernas para andar” se mostrou fundamental abordar os referidos referenciais teóricos com os quais iríamos operar, nomeadamente: a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2012), com destaque ao conceito/categoria de *representações sociais*; a Teoria de Ação (TA), de Bourdieu (1997), com ênfase ao conceito de *habitus*. Tais teorias (re)discutem (cada uma a sua maneira) questões relacionadas à (re)estruturação do social, entendido pelas teorias críticas como uma propriedade do objeto, e nos remete a questionar: de que forma, com essas ferramentas teórico-metodológicas, podemos repensar as *Identidades social/cultural/docente*?

Por outro lado, a Teoria Pós-colonial por meio da categoria da Diferença Cultural, trazida por Homi Bhabha ([2007] 2019), olha o social como discurso/linguagem, problematizando as acepções sobre a identidade, em favor de identificações. Sem querer fazer “caixinhas”, após algumas leituras, percebi que as teorias de Moscovici (2012) e Bourdieu (1997) se situam na abordagem própria dos estudos/Teorias Críticas; enquanto a teoria pós-colonial, de Bhabha ([2007] 2019), enquadra-se nos estudos/Teorias Pós-Críticas.

Este estudo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre como as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique são pensadas pelas teorias de Representação Social, de Ação e Pós-colonial. Ou seja, estabelecer uma conversa entre as “estruturas” (Moscovici e Bourdieu) e o “discurso” (Bhabha), que se caracteriza como sendo o devir, o imprevisto por onde o “sujeito traduzido” ou que ainda não foi inventado<sup>1</sup> vê a sua cristalização adiada perpetuamente. Sendo assim, a nossa questão de fundo é: de que forma as abordagens teóricas de Bourdieu, Moscovici e Bhabha contribuem para que possamos refletir sobre as identidades profissionais nos dois países?

Nesta perspectiva o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida é o de apreender os conceitos de Representação Social (de Moscovici), de Habitus (de Bourdieu) e de Diferença Cultural (de Bhabha) com vista a refletir sobre as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique. A pesquisa se justifica por sua pretensão de poder trazer contribuições valiosas das teorias supracitadas no trato sobre questões identitárias e suas relações/implicações com as políticas educacionais e/ou curriculares nos dois países.

Nesse âmbito, para uma melhor contextualização, entende-se por estudos/Teorias Críticas o movimento que se iniciou na Alemanha, em 1924, e que visava a “examinar as condições sociais encontradas por grupos ou indivíduos, na esperança de encontrar estruturas escondidas nessas relações que acabam sendo propícias para que haja opressão” (Braga, 2021)<sup>2</sup>. No campo educacional, a teoria crítica “está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação” (Gomes, 2015, p. 145). Os estudos/teorias críticas são um vasto campo de conhecimento, em que são enquadradas as teorias estruturais, coloniais, modernas, fundacionais e marxistas.

É necessário destacar que “a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas” (Lopes, 2013, p. 9), e que tais pressupostos foram demarcados pelos predomínios da Escola de Frankfurt, de F. Hegel, de F. Saussure, do marxismo de L. Althusser, Max Horkheimer, Teodor Wiesengründ Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Por outro lado, há “discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (Lopes, 2013 p. 8) e ressaltadas. E é, nesse conjunto de teorias pós-críticas, que se incluem “[...] os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (p. 10).

No entanto é preciso, ainda, ter atenção com o prefixo “pós”, uma vez que, segundo Laclau e Mouffe (1985, apud Lopes, 2013, p. 10), não significa superação, mas:

[...] refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados.

Como explicou Lopes (2013), não se trata de fazer juízos de valores, mas de trazer as contribuições valiosas que tanto a teoria crítica, assim como a pós-crítica emprestam para pensar os fenômenos sociais, incluindo a constituição da identidade como pre-

tensão da educação. A seguir, trazemos alguns traços que permitem “enquadrar” as teorias de Bourdieu (1997) e Moscovici (2012) nas teorias críticas.

## Traços de enquadramento de Bourdieu e Moscovici nas Teorias Críticas

Antes de iniciarmos a exposição de nossa lucubração em relação às teorias críticas, em que Bourdieu e Moscovici parecem se enquadrarem (perfeitamente?! Será?), e as teorias pós-críticas, em que autores como Foucault, Derrida, Bhabha, Stuart Hall, Spivak, J. Butler, dentre outros, poderiam se encaixar, precisamos destacar que esta contextualização não pretende fechar os sentidos dos termos com os quais dialogamos. Entretanto, permite enunciar um discurso no entendimento de que os seus significados estão sempre em disputa, considerando, neste sentido, que sempre que os significados são “esforçados” a se tornarem fixos (embora impossível), o discurso esgota e o fluxo dos sentidos cessa.

Feita a ressalva, destacamos que, nos anos 1950 e 1960, o ocidente, através dos intelectuais franceses, institucionalizou, por meio das teorias críticas, um mega paradigma transdisciplinar, que abarcou todas as ciências sociais e as humanidades, tornando a linguagem<sup>3</sup> como um sistema de significação autorreflexivo (e não sistemas referenciais, um aspecto que o pós-estruturalismo também concorda porque permite a autorreflexão da diferença) e central na análise dos fenômenos sociais e humanos (Peters, 2000).

O estruturalismo, segundo Peters (2000, p., 10), “por meio de Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muitos outros [...]”, irrompeu na crítica literária, na psicanálise, “na antropologia, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico”, e ferramenta “para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura vistas agora como sistemas de significação” (Peters, 2000, p. 10). Essa posição que o estruturalismo pretendeu assumir fez com que ele se tornasse o legitimador do que devia/podia ser ou não ciência no campo das ciências sociais e das humanidades. Essa pretensão, porém, não ficou imune às resistências que se avolumaram através de questionamentos profundos que abalaram as estruturas do que parecia sedimentado e inquestionável. As duras críticas trazidas por pensadores como Foucault (1983) e Derrida (1995) “desconstruíram” os pressupostos filosóficos sobre os quais essa pretensão de se tornar megaparadigma se assentava: a estrutura. Para Derrida (1995), a estrutura deixa de se sustentar por operar em uma lógica a priori, em um contexto em que a linguagem é compreendida como constituída a posteriori.

Uma das características das teorias críticas (estruturalismo, modernismo, marxismo, fundacionalismo, colonialismo etc.) está no fato delas se constituírem a partir de um princípio estrutural que pode ser cognitivo, psíquico, econômico, estrutura consciente e inconsciente etc., a partir do qual os fenômenos sociais são explicados. Bourdieu (1997), por exemplo, na concepção da sua Teoria da Ação (TA) usa o termo *habitus* para explicar as “estruturas internalizadas, esquemas de percepção, concepção e ação comuns a todos os membros de um mesmo grupo ou classe”, e que “constitui a pré-condição para toda objetivação e apercepção” (Bourdieu, 1992, p. 86). Para o autor, o *habitus* por ser gerador de práticas é incontrolável, pois é marcado pela imprevisibilidade. Rezende (1999) sustenta essa nossa constatação, ao indicar que:

Parece indubitável que a noção de estrutura seja central na teoria sociológica e nos procedimentos metodológicos de Pierre Bourdieu. Em muitos de seus textos é mesmo difícil não se deparar com as expressões “estrutura”, “estruturado”, “estruturante”, “estrutural” a cada parágrafo. Resta porém verificar se por trás destas palavras encontra-se efetivamente a noção que caracterizaria realmente uma postura estruturalista. Se tomarmos como referência a definição geral de estruturalismo proposta por Jean Piaget (1979), ou seja, a atitude científica que busca a inteligibilidade do real na descoberta de suas estruturas, ou da rede de relações mais ou menos permanentes que o compõem e de suas leis de transformação, parece-nos que o próprio Bourdieu nos dá uma resposta clara quando diz que o objetivo da sociologia é “descobrir as mais profundas estruturas dos vários mundos sociais que constituem o universo social, assim como o “mecanismo” que tende a garantir sua reprodução ou sua transformação” (p. 201).

Por outro lado, percebemos que o conceito de *habitus* tem uma relação de interdependência com outro conceito bourdieusiano, o de campo. Para esse autor, o conceito de campo diz respeito a um espaço social conflituoso de dimensões acentuadamente global, por envolver os princípios do capital simbólico, capital econômico, capital cultural e capital social, em que as diferentes forças lutam pelo poder (Bourdieu, 1997). É no campo onde o social é significado, e podemos entender que os processos educativos são também aqui significados.

Por seu turno, Moscovici (2012), na formulação da Teoria das Representações Sociais se faz valer de “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante que toma a forma de imagens ou metáforas”, e que esse conteúdo mental “é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (Wagner, 1998, p. 3-4). A preocupação central de Moscovici (1990) era o estudo “do ‘como’ e do ‘por quê’ as pessoas partilham o conhecimento para constituírem a sua realidade comum” (Moscovici, 1990, p. 169, grifos do autor, tradução nossa). Transformar o que não é comum/familiar em comum/familiar é a finalidade das representações sociais proposta por Moscovici (1990, 2012).

Para esse autor, a processo de familiarização de algo não familiar é uma aprendizagem e objetivação, que se estabiliza na constituição do sujeito ou identidade.

Segundo Moscovici (2007, p. 25), “a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social”. Para Abdalla (2017, p. 179), as representações sociais são “como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando os comportamentos e as interações comunicativas”.

Apesar de nossa exposição, neste artigo, parecer que a TRS é simplista, há toda uma complexidade que acompanha a teoria das representações sociais, que vê, em um primeiro momento, o não-familiar/o outro/o estranho como uma ameaça; só, em outro momento, é que se dá o processo de assimilação que culmina em algo familiar. Como Moscovici (2007) bem explica na citação abaixo:

A presença real de algo ausente, “a exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça, como no caso de um robô que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado. Foi observado em crianças dos seis aos nove meses e certo número de jogos infantis são na verdade um meio de superar esse medo, de controlar seu objeto. Fenômenos de pânico, de multidões muitas vezes proveem da mesma causa e são expressos nos mesmos movimentos dramáticos de fuga e mal-estar. Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato como que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. (Moscovici, 2007, p. 56)

Nesta citação de Moscovici (2007), podemos ver uma aproximação com o conceito de diferença cultural, de Bhabha (2019), pois a alteridade/diferença/caos, por não ser compreendida pelo sujeito, é instintivamente rejeitada, porque ela ameaça a ordem estabelecida ou significada pelos homens. E, nessa vertente, quando o incomum ou não-familiar se torna comum ou familiar é porque aconteceu um processo denominado de ancoragem (ou tentativa de fixação de sentido), que consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2007, p.

61). E entendemos que o processo de identidade é uma forma de estabilizar essa ameaça trazida pelo estranho, pela alteridade/diferença cultural. Assim, para este autor, a “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (p. 62). Moscovici (2007, 2015) aclara que:

Desse modo, toda representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas - ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas - outras propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos. Isso é conseguido através de um trabalho constante, que toma a forma de juízos ou raciocínio partilhados. Isso significa que esse tempo retórico, metodologicamente e em conjunto com os instrumentos linguísticos previamente mencionados - modos de expressão - e as aproximações lógicas - formas naturais de raciocínio - se impõem à evidência.

Este ponto exposto na citação anterior entra em concordância com a posição de Bourdieu (2014, p. 492), na obra *Sobre o Estado*, quando o autor afirma que: “o poder de nomeação é um poder de criação social, que faz a pessoa nomeada existir conforme a nomeação. É um poder quase mágico”. Percebemos que tanto Bourdieu, assim como Moscovici, sinalizam aproximação no que tange à constituição da identidade social/cultural/profissional/docente; pois, para ambos, a nomeação/ancoragem respectivamente exerce um papel importante para estabilizar o desconhecido. Bhabha (2010) traz uma noção que se associa com a de nomeação e ancoragem, denominada de narração que “ênfatisa a insistência do poder político e a autoridade cultural no que Derrida descreve como o excedente irreduzível do sintético sobre o semântico” (Bhabha, 2010, p. 15, grifo do autor). A ideia de narração é de estabilizar um sujeito ou identidade por meio de repetição constante de algo/nome/nacionalidade, como, por exemplo, quando afirmamos que “eu sou brasileiro ou moçambicano”, estamos tentar justificar o nosso lugar de pertença, por subentendermos que se não houver (auto)identificação, ninguém saberá quem somos.

Por outro lado, Bourdieu assim como Moscovici sofreram influência do sociólogo Émile Durkheim (1995), tanto no que toca ao desenvolvimento dos conceitos de representações sociais, assim como no de habitus. Um dos pontos convergentes das teorias de Bourdieu (1992, 1997) e Moscovici (1990, 2007, 2012) está no fato da relação do sujeito com o objeto resultar em uma subjetividade socializada e/ou socialização cognitiva. Na construção, comunicação e interação do objeto, o sujeito também se constrói como uma identidade social/cultural/profissional/docente.

Voltando ao debate sobre a teoria crítica, mostra-se útil frisar que foi Roman Jakobson que, segundo Peters (2000), cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo”, para significar “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenôme-

nos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (Peters, 2000, p. 22). O estruturalismo se opunha ao primado do sujeito<sup>4</sup> e do sujeito humanista/cognoscente, respectivamente, flagrado no racionalismo cartesiano – Cogito, Ergo Sum – Penso, logo existo –, exposto na obra *Discurso do Método*; assim como em Kant, na obra *Crítica da razão pura*, que marcou a ciência desde os séculos XVII e XVIII até aos anos 1930 e 1950 do século XX.

Após essa pequena contextualização do possível enquadramento das abordagens de Bourdieu e Moscovici nas teorias críticas, em seguida, pretendemos situar o conceito de diferença cultural como uma abordagem típica das teorias pós-críticas, particularmente, da pós-colonial.

## Pós-estruturalismo e a emergência do conceito de diferença cultural

Como reação a essa pretensão ambiciosa do estruturalismo, emergiu o movimento das teorias pós-críticas, através do pós-estruturalismo, como uma “resposta especificamente filosófica”, que “buscou descentrar as ‘estruturas’, a ‘sistematicidade’, por meio da crítica à metafísica, que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (Peter, 2000, p. 10).

Enquanto a metafísica, segundo Nhantumbo (2021), procurava fixar sentidos dos termos/significantes, o pós-estruturalismo procura revelar a impossibilidade de sutura dos sentidos em que, ao invés do significante se referir a um significado (significante=-significado), ele remete perpetuamente a outro significante (significante=significante).

Segundo Sturrock (1986, p. 136, *apud* Peters, 2000, p. 28), “o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior [...]”, em que “ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, consistências que os estruturalistas ignoraram” (p. 28).

Jacques Derrida (1978) foi quem deu o passo decisivo na crítica do estruturalismo ao questionar sobre a “estruturalidade da estrutura”, em seu ensaio intitulado “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências sociais”, em 1966. No referido ensaio, Derrida (1978) destaca que o centro sempre recebeu denominações diferentes e a metafísica o considerou “o ser como presença em todos os sentidos desta palavra”. O centro, o fundamento, o princípio ou a essência “sempre designaram o invariante de uma presença (*eidos, arche, telos, energeia, ousia* [essência, existência, substância, sujeito], *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.)” (Derrida, 1978, p. 278-280).

Enquanto que o estruturalismo partia de uma origem ou essência (e, por isso, admite pensamentos binários), para refletir sobre fenômenos sociais e humanos, o pós-estruturalismo parte dos conceitos de “proveniência, emergência” e denuncia as hierarquias, que são estabelecidas através do modo/pensamento binário de ver/pensar o social (recordar que, nas perspectivas críticas, o social é uma propriedade dos objetos). Tanto o estruturalismo francês assim como o pós-estruturalismo fazia parte da revolução que ficou conhecida como virada linguística<sup>5</sup>, que consistia em colocar, em causa, a tradição da linguística estruturalista que teve início nos finais do século XIV.

Um aspecto importante, quando falamos sobre o papel da educação, está relacionado à inclusão do outro. A esse respeito, em vez da autoconsciência, “o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito”, conforme destaca Peters (2000, p. 36). Também, esse autor constata que, ao longo da história, “a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo” tornou-se “parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes” (Peters, 2000, p. 36).

Outro contributo importante que as teorias pós-críticas, com particular atenção, a teoria pós-estrutural tem dado ao campo educacional/curricular, ainda conforme Peters (2000), tem a ver com os:

[...] diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”). (Peters, 2000, p. 37)

Esses métodos aplicados na reflexão dos fenômenos educativos permitem ao professor recusar olhar para o conhecimento e a verdade como uma representação taxativa da realidade. O aspecto que marca a abordagem pós-estrutural é a noção ou a categoria denominada de diferença cultural. A categoria de diferença cultural partiu, primeiramente, de *différence* para *différance*, e foi cunhado pelo filósofo francês Jacques Derrida, que tinha a intenção, segundo Silva (200, p. 42), de “[...] assinalar que o processo de significação depende tanto de uma operação de diferença quanto de uma operação de diferimento (adiamento)”. Em outras palavras, conforme Peters (2000, p. 43), a expressão *différance* faz referência não apenas ao “[...] movimento que consiste em diferir por adiamento, delegação, prorrogação, dilação, rodeio, retardo, reserva,

mas também ao desdobramento da diferença”, que determina “os limites linguísticos do sujeito” (p. 43).

Seguindo os rastros de Derrida (1978), Bhabha (2019) dilata o conceito de “diferença cultural” como uma “categoria enunciativa”, que constrói sistemas de identificação cultural e denuncia as hierarquias que são estabelecidas através do modo/pensamento binário de ver/pensar o social e o real<sup>6</sup>. Esse conceito e/ou categoria enunciativa interpela as “formas de identidade que devido à sua implicação continua em outros sistemas simbólicos, e são sempre incompletas ou abertas à tradução cultural” (Bhabha, 2019, p. 261). A diferença cultural permite a produção de sujeitos, traduzidos como aqueles indivíduos que estão em “um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido e destino é impossível determinar ou mesmo imaginar” (Lemos, 2018, p. 197).

Nesta perspectiva, não existem identidades a priori, pois, “o sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres languageiros, cindidos e precários” (Lopes, 2013, p.8).

Segundo Lopes (2013, p. 16, apud Laclau, 2008), “o ser de uma entidade depende de condições que não são resultados desse próprio ser. A plenitude de uma identidade é necessariamente impossível”. Para Lopes (2013, p. 16-17, apud Mouffe 2011):

Ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade – sociedade, Estado, sujeito, qualquer entidade – para existir, não precisa ter a sua plenitude prevista. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens.

Todas essas citações, que apresentamos nesta seção, têm como objetivo demonstrar a importância da investigação pós-estrutural, ao trazer revelações de como as perspectivas binárias defendidas pela tradição metafísica, não se sustentam por si só. A emergência da categoria analítica, denominada de diferença cultural nessas análises, ajuda a explicar a dificuldade que se tem de definir uma identidade a priori (ou plena), propondo que se olhe para essa questão sobre a identidade, como um perpétuo devir imprevisto, em uma perspectiva a posteriori.

No campo educacional, essa percepção parece clara quando percebemos que os sujeitos em formação são, na verdade, um “projeto” inconcluso, e que, em cada momento, assumem várias identificações. E é sobre este aspecto que pretendemos discutir na seção seguinte, em que pretendemos problematizar a ideia de que as políticas curriculares podem formar identidade nacional/cidadã.

## As políticas curriculares como representação social: (Não)identidades profissionais nos currículos comuns de Brasil e em Moçambique

Moscovici (2007) faz um enquadramento interessante que vai nos ajudar a pensar como são formuladas as políticas educacionais e curriculares. Para este autor da psicologia social, a representação social funciona como estabilizador e desestabilizador das situações evocadas. Aqui, percebemos que a concepção das políticas educacionais e curriculares do Brasil e de Moçambique têm, em comum, a pretensão de constituição de uma identidade nacional/cidadã, para tentar estabilizar o vazio/caos. A este respeito, Bourdieu (2014, p. 45) indica que “entre as funções do Estado, evidentemente há a produção de identidade social legítima, ou seja, mesmo se não estamos de acordo com essas identidades, devemos aceitá-las”.

Neste contexto, se olharmos para a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 210, vemos uma fala que estabelece que serão “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A ideia também de se ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legitimada pelo § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), demonstra que há uma preocupação de homogeneizar os cidadãos, de forma que o que é diferente seja rasurado/estabilizado. Pois, ter cidadãos com “características” incontroláveis ou não nomeados é assustador.

Por outro lado, há uma associação interessante entre as concepções dos currículos nacionais com o projeto de nação, na medida em que os currículos têm sido concebidos como veículo de transporte de valores patriótico-nacionais para o estabelecimento de uma identidade nacional. Bourdieu (2014) e Bhabha (2019) são unânimes em compreender que o surgimento do Estado está associado à imposição de uma nação e de uma identidade ao conjunto dos indivíduos com vista a estabelecer maior e melhor controle.

Em Moçambique, por seu turno, o estabelecimento de um currículo único/nacional não é uma novidade no cenário educacional; pois, no período de 1975-2015, como na época antecedente (1926-1974), a produção de um currículo único<sup>7</sup>/nacional foi pensada como um mosaico cultural capaz de expressar os ideais identitários de um “sujeito moçambicano” (Mazula, 1995). O Sistema Nacional de Educação, de 1983 (Lei 4/83, de 23 de março), de 1992 (Lei nº 6/92, de 6 de maio), e de 2018 (Lei nº 18/18 de 28 de dezembro), mantém o discurso de formar um sujeito moçambicano com capacidade de assumir os valores da sociedade socialista (Lei 1983) ou os valores democráticos (leis de 1992 e 2018) (Moçambique, 1983, 1992, 2018).

A lógica das políticas educacionais/curriculares para outros subsistemas de ensino é a mesma nos subsistemas de formação de professores, que visa à constituição de uma identidade profissional/identidade docente, como aquela que é imposta pela profissão. Pois, como diria Abdalla (2017, p. 186): “Ou seja, a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída de acordo com os contextos profissionais”.

Esse pensamento de Abdalla (2017) encontra eco na exposição de Hall (2020), quando afirma que a *identidade*:

[...] Preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2020, p. 11).

Nesta contribuição, Hall (2020) deixa claro que a diferença cultural/ou a falta de estabilidade é, simultaneamente, intrínseca e extrínseca ao sujeito. Se o social e os sujeitos não estão estabilizados, como negociar com o caos? Lopes e Oliveira (2017) explicam que, embora as perspectivas pós-críticas neguem o estabelecimento da identidade, reconhecem as identificações que se formam de modo “contingente (nada que lhe seja intrínseco garante sua necessidade), provisório (ainda que tenha duração de décadas) e precário (marcas da impossibilidade de transparência da língua)” (p. 25, grifos nossos).

Bhabha (2019) acrescenta que “a questão de identificação nunca é afirmação de uma identidade pré-dada”, mas “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (p. 84). Nesta fala de Bhabha (2019), vemos uma problematização das políticas curriculares e educacionais nos dois países, que procuram intermediar a formação e constituição de identidades social/cultural/profissional/docente, em um contexto em que tais políticas curriculares e educacionais deveriam olhar para o processo educativo como um desafio que trará resultados imprevisíveis e sujeitos traduzidos.

Com efeito, a tentativa de estabilizar e prever sujeitos por intermédio de políticas curriculares e educacionais, tanto no Brasil quanto em Moçambique, sofrerá sempre adiamentos, na medida em que tal exercício não prevê um fechamento definitivo, mas resultados provisórios, precários e contingentes.

## Conclusão

Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais. (Moscovici, 2007, p. 215-216)

Esta citação moscovicianiana lembra-nos muito de Derrida (1995), quando afirma que não há nada fora da linguagem. Trouxemos essa ideia aqui, porque, durante a leitura que fizemos dos três autores, este pensamento acima pareceu-nos uma resposta para as questões trazidas pelos três autores, quando refletem sobre a identidade. Para os três autores, a linguagem desempenha um papel importante na medida em que é por seu intermédio que o social é explicado/nomeado.

Nesta perspectiva foi possível refletir sobre as identidades profissionais no Brasil e em Moçambique, de forma a estabelecer uma breve relação entre as noções de representações sociais, *habitus* e diferença cultural a partir das abordagens teóricas de Moscovici, Bourdieu e Bhabha, respectivamente. Mediante esta abordagem trouxemos elementos que situavam Moscovici (através do conteúdo mental estrutural) e Bourdieu (através de estruturas internalizadas) como parte das teorias críticas, que, por meio de princípios (cognitivo, psíquico, econômico), explicitam os fenômenos sociais.

Neste diálogo, que ainda carece de mais aprofundamento, encontramos distanciamentos e aproximações interessantes trazidas pelas teorias dos três autores, que emprestam conceitos valiosos para se pensar os fenômenos como o da identidade social/cultural/profissional/docente.

Em relação às similaridades, percebemos que Moscovici tem aproximações com Bhabha no que tange à importância da linguagem para a constituição do social. Neste sentido, Moscovici (2012) destaca que a Teoria das Representações Sociais tem como finalidade a transformação do não comum/familiar em comum/familiar através de referencial interpretativo, envolvendo a aprendizagem e a objetivação com vista à estabilização do sujeito ou da identidade. Essa tentativa de estabilizar o não comum/familiar é entendida por Bhabha como um processo de tentativa de fixar sentidos no mundo social caracterizado como sendo caótico. Entretanto, a diferença cultural, como uma enunciação cultural, é vista como uma ameaça/um não comum/familiar.

Um outro conceito interessante que une os três autores é a ancoragem (de Moscovici), a nomeação (de Bourdieu) e a narração (de Bhabha), que, em suma, explicam as formas pelas quais o sujeito sofre tentativas de estabilização/constituição de uma identidade. Para Moscovici (2012), com a ideia de ancoragem, o autor estabelece um

processo de classificação e de atribuição de nome a alguma coisa para estabilizar/constituir o social/uma identidade. Bourdieu (1997, 2014) denomina nomeação, como o poder de criação social, que faz a coisa/pessoa nomeada passar a existir. E Bhabha (2010, 2019) denomina por narração, o processo pelo qual a repetição de algo/nome/nacionalidade com intuito de tentar estabilizar ou estabelecer uma identidade/nacionalidade etc.

Estes dois autores (Moscovici e Bourdieu) se aproximam de Bhabha (na interpretação de que o social é instável) e se distanciam dele na medida em que este último, em nenhum momento, coloca a possibilidade de fixação de sentidos como meta. Apenas usa a noção de narração como uma insistência dos defensores dos discursos binários de tentar estabilizar o social.

Neste âmbito, o nosso foco centrou-se na compreensão de como as três teorias refletiam sobre a identidade social/cultural/profissional/docente e percebemos que Bourdieu (1997, 2014) compreende a identidade como uma imposição realizada pelo Estado e que o papel dos sujeitos é apenas de aceitar. Para os três autores, as identidades são entendidas como fluídas, sendo que é Bhabha (2019) quem dá a denominação de identificação, para enfatizar este aspecto escorregadio da tentativa de se definir uma identidade.

Compreendemos, assim, que os três autores entendem que a tentativa de fixar uma identidade social/cultural/profissional/docente tem a pretensão de estabilizar o social, que se apresenta como instável/caótico.

Com as ferramentas teórico-metodológicas fornecidas pelos autores em alusão, ficaram aclaradas que as ideias, que envolvem os projetos de constituição de uma identidade social/cultural/profissional/docente tornam-se propostas impossíveis, e que é essa impossibilidade que dá força aos sujeitos ou governos para tentar estabilizar o social.

Nesta direção, não podemos nos esquecer de apresentar, aqui, as considerações de Oliveira e Frangella (2018), que, em suas abordagens sobre a formação de professores, destacam que sempre houve a pretensão e objetivo articulatório de se constituir uma identidade docente nas propostas para a formação dessa classe.

Por fim, é preciso reiterar, ainda, que tanto no Brasil, assim como em Moçambique, as políticas educacionais/curriculares, que estão em pauta, têm a pretensão de homogeneizar os sujeitos para facilitar o seu controle.

## Referências

- ABDALLA, Maria de Fatima B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 2171-190, maio/ago. 2017. Disponível [online] em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3636>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ABDALLA, Maria de Fatima B. “Entrar no jogo” com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de Professores. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e a aproximações**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 97-118.
- ARRABAL, Alejandro Knaesel; ENGELMANN, Wilson; KUCZKOWSKI, Sidnei. Filosofia da Linguagem e giro linguístico: implicações para os direitos autorais. *Scientia Iuris*, Londrina, v. 20, n. 2, p.81-106, jul. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/23205> . Acesso em: 5 mar. 2020.
- BHABHA, Homi. **Nación y narración**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, [2007] 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: University Press, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRAGA, Rafael. **Teoria crítica, o que é? Definição e características formais**. [Online] 2021. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-critica/>. Acesso em: 20 fev. 2023,
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2015. 350 p.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 24 de jan. 2022.
- DERRIDA, Jacques. **Writing and Difference**, London: Routledge & Kegan Pau: 1978.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a Diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FOUCAULT, M. “Structuralism and Post-Structuralism: An Interview with Michel Foucault” by G. Raulet, *Telos*, v. 55, 1983, p. 195-211. Disponível em: <http://journal.telospress.com/content/1983/55/195>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. *Comunicações*, n. 3, p. 145-154, Ano 22/2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0145.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. London: Verso, 1985.
- LEMONS, Guilherme A. R. Notas sobre as bases do pensamento “pós”: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Claudia; MACEDO Elizabeth (Org.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**, v. 4. Curitiba: CRV, 2018, p. 189-212.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311> Acesso em: 13 fev. 2019.

LOPES, Alice; OLIVEIRA, Márcia B. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-29.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Afrontamento, 1995.

MENDONÇA, Daniel. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCXq96w9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2019.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia Popular, 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92, de 6 de maio. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia da República, 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/18, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo: Assembleia da Republica, 2018.

MOSCOVICI, Serge. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. *In*: DUVEEN, G.; LLOYD, B. (Eds.). **Social Representations and the Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 164-185.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NHANTUMBO, Hermínio Ernesto. **Para construir a nação se precisa matar a tribo?** Tentativas de (in) visibilização da diferença no currículo moçambicano. 2021. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17539>. Acesso em: 24 jun. 2022.

OLIVEIRA Meyer-Ester B. de; FRANGELLA, Rita de Cássia P. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e diferença. *In*: TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018, p. 153-170.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REZENDE, Maria V. Vasconcelos. Pierre Bourdieu e o estruturalismo. **Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, p. 193-204, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6439>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WAGNER, W. Sócio-gênese e característica das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

## ‘Notas de fim’

1 O sujeito como, “aquilo que não foi inventado” ou imaginado (Derrida, 2008).

2 Disponível em <https://conhecimentocientifico.r7.com/teoria-critica/>.

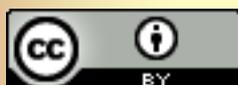
3 Saussure (pai da linguística moderna) estava interessado na função dos elementos linguísticos e não em sua causa. Por exemplo, ele definia a “palavra” como um “signo”, formado por conceito e som - o significado e o significante. Nenhum deles causa o outro; em vez disso, eles estão funcionalmente relacionados: um depende do outro. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema. A relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária. Saussure fala da “natureza arbitrária do signo”. Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular, o que é demonstrado pelo fato de que diferentes línguas têm diferentes significantes para o mesmo significado (ou conceito) (Peters, 2000, p. 20).

4 Segundo Peters (2000, p. 32-35): “Todos eles questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política”. [...] “tinha como pressuposto a existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão. Essa tradição, ao menos na era moderna, remonta a Bacon e a Descartes, enfatizando uma forma “científica” de conhecimento - um conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, um conhecimento capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo. Esse conhecimento científico poderia supostamente ser aplicado a todas as práticas e instituições humanas, sendo considerado a base última daquilo que é verdadeiro e, portanto, daquilo que é certo e daquilo que é bom.

5 Conforme Arrabal, Engelmann e Kuczkowski (2006, p. 93), a expressão ‘virada linguística’ foi, segundo Richard Bernstein (2010), elaborada, em 1953, pelo filósofo americano e membro do círculo de Viena Gustav Bergmann em um artigo intitulado “Positivismo Lógico, Linguagem e a Reconstrução da Metafísica”. A virada linguística trouxe a compreensão de que “a verdade decorre de um contexto linguístico”; repudia “o dualismo objeto/sujeito”; defende que “o mundo “em si” é inacessível” (Arrabal; Engelmann; Kuczkowski, 2006, p. 93).

6 O “real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente, como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esse é significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobredeterminadas dos sujeitos” (Mendonça, 2014, p. 149).

7 Precisamos fazer referência à ideia de currículo único/nacional e sua complexidade, sobretudo se considerarmos o período colonial, onde coexistiam dois subsistemas de ensino primário, nomeadamente: um para negros indígenas/nativos, denominado de ensino primário rudimentar; e um para brancos e assimilados, denominado de ensino primário elementar. Apesar desta complexidade, cada subsistema de ensino tinha um currículo único/nacional; e ambos tinham conteúdos da metrópole. Ao nível da educação pós-independência, nota-se um Sistema Nacional de Educação (SNE), que defende um currículo único/nacional do ensino básico e do ensino secundário geral, atribuindo autonomia ao subsistema do ensino superior.



# Revisões Sistemáticas Sobre Identidade Docente em Periódicos Brasileiros: Avanços e Limites

*Systematic Reviews on Teacher Identity in Brazilian Journals:  
Advances and Limits*

André Augusto Diniz Lira<sup>1</sup>  
Lúcia Villas Bôas<sup>2</sup>  
Dorivaldo Alves Salustiano<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa um conjunto de revisões sistemáticas sobre identidade docente, publicadas em língua portuguesa nos periódicos brasileiros a partir dos anos 2000, tomando, como eixo de discussão, seus aspectos teórico-metodológicos e suas principais ênfases de investigação. Foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos Capes, na Plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas e na SciELO Brasil, bem como em acervo pessoal dos pesquisadores, o que resultou em doze estudos. As revisões analisadas se debruçam tanto sobre as identidades docentes em um sentido mais geral, quanto em áreas mais específicas (educação matemática, educação física, biologia e medicina), notadamente a partir de meados da década passada, seguindo a tendência internacional. Por fim, destacam-se os avanços e as lacunas dessas produções.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Revisão sistemática. Pesquisa educacional.

1. Possui graduação em Psicologia (UEPB) e em Letras (UNESA); mestrado e doutorado em Educação (UFRN); pós-doutorado no Programa de Estudos da Linguagem (UFRN) e em Educação (Fundação Carlos Chagas - FCC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Pesquisador associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) da FCC. Tutor do PET-Pedagogia/UFCG. ORCID: [0000-0001-9398-507X](https://orcid.org/0000-0001-9398-507X). E-mail: [andreaugustoufcg@gmail.com](mailto:andreaugustoufcg@gmail.com).

2. Possui graduação e licenciatura plena em História (USP); mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP); pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, França. Atualmente, é coordenadora da Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente (FCC), responsável científica da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici (FCC/Consulado Geral da França em São Paulo) e docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). ORCID: [0000-0001-5136-2392](https://orcid.org/0000-0001-5136-2392). E-mail: [lboas@fcc.org.br](mailto:lboas@fcc.org.br).

3. Possui graduação em Pedagogia (UFPB), mestrado e doutorado em Educação Brasileira (UFC). Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Atualmente, é coordenador da Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade deste Programa. ORCID: [0000-0002-0956-2451](https://orcid.org/0000-0002-0956-2451). E-mail: [dorivaldo.salustiano@gmail.com](mailto:dorivaldo.salustiano@gmail.com).

**Abstract:** This article examines a series of systematic reviews on teacher identity published in Portuguese in Brazilian journals from the 2000s onwards, using their theoretical-methodological aspects and primary research focuses as the central points of discussion. A search was conducted on the Capes Periodicals Portal, the Carlos Chagas Foundation's Educ@ Platform and SciELO Brazil, as well as in researchers' personal collections, resulting in twelve studies. The reviewed articles address various aspects of teaching identity, encompassing broader themes and specific domains (mathematics education, physical education, biology and medicine) especially since the mid-2000s, in alignment with international trends. Finally, the article highlights the advancements and limitations of these studies.

**Keywords:** Teacher identity. Systematic review. Educational research.

## Introdução

A produção científica se constrói por meio de várias frentes de trabalho. No campo científico os agentes, as instituições, os grupos de várias ordens (desde os de pesquisa até as redes internacionais) disputam pelo avanço do conhecimento e pelo reconhecimento acadêmico (Bourdieu, 2008). A pesquisa empírica é a mais legitimada no campo científico, mas, nas ciências humanas, a pesquisa teórica também ocupa um lugar de destaque com suas reflexões epistemológicas e políticas. Além dessas, outras pesquisas correspondem à frente de trabalho responsável pela sistematização, uma dimensão que tem como foco a cumulatividade da ciência como, por exemplo, a pesquisa de cunho bibliográfico, que tem o propósito de indicar o que já foi objeto de estudos anteriores.

Em uma definição um tanto alargada, as pesquisas bibliográficas poderiam abarcar desde os estudos iniciais de um graduando (Almeida Júnior, 1989), passando por um levantamento ou revisão de literatura como passo inicial para uma pesquisa empírica a ser posteriormente desenvolvida (Creswell, 2010), até os estudos denominados estado da arte ou estado do conhecimento (Vasconcellos, Silva, Souza, 2020).

Em nosso entendimento, o termo pesquisa bibliográfica deveria ser reservado apenas para aqueles trabalhos que apresentam um delineamento metodológico específico, com problema e objeto claramente definidos, afastando-se, portanto, das noções de atividades de estudo, de revisão de literatura ou ainda de revisão bibliográfica na medida em que não se constitui apenas como uma etapa preliminar de qualquer tipo de investigação, mas sim como um conjunto de procedimentos específicos voltados para buscar soluções relacionadas ao objeto de estudo (Lima; Miotto, 2007).

Ao tomarmos como base os estudos que temos desenvolvido (referência a ser inserida após avaliação do artigo), fomos, ao longo dos anos, considerando os avanços e as lacunas das pesquisas bibliográficas sobre a identidade docente. A nossa impressão inicial foi a de que muitas das revisões publicadas configuraram-se como um produto proveniente de capítulos de dissertações e de teses de doutorado em andamento, constituindo-se, portanto, em uma primeira aproximação do objeto de investigação,

motivo pelo qual, em várias dessas publicações, vislumbramos, inclusive, os desdobramentos futuros que seriam dados à pesquisa empírica.

Pudemos observar também a existência de produções que faziam uso de bases de dados sem aderência explícita ao campo educacional. Contudo, nesse mesmo cenário, encontramos também muitas pesquisas que foram desenvolvidas por investigadores mais experientes que não necessariamente publicaram no “formato” de revisão sistemática, na medida em que não havia, em seus textos, uma aderência explícita aos seus princípios, mas que traziam contribuições importantes à temática, notadamente apresentando discussões ou apropriações teóricas.

Mais recentemente, uma série de estudos que realizamos, tendo por base o enfoque terminológico e conceitual em uma perspectiva histórica de revisões sistemáticas sobre a identidade e a prática docentes (Lira; Villas Bôas, 2020; Lira; Villas Bôas, 2020a), reforçou essas nossas impressões e nos levou à propositura de um projeto mais amplo, atualmente em desenvolvimento, no qual estamos revisando amplamente os estudos de identidade docente no Brasil.

Configurando-se como um recorte desse estudo mais amplo, no presente artigo, buscamos analisar as pesquisas bibliográficas sobre a identidade docente publicadas em língua portuguesa nos periódicos brasileiros a partir dos anos 2000, tomando, como eixo de discussão, seus aspectos teórico-metodológicos e suas principais ênfases de investigação.

## Delineamento metodológico

No intuito de coletar as revisões sistemáticas mais atuais sobre a identidade docente, fizemos um levantamento preliminar em três bases de dados, selecionadas pela sua relevância acadêmica na área de educação:

- SciELO Brasil: o projeto foi criado, em 1996, com dois objetivos principais: divulgar mais amplamente os resultados da produção científica brasileira no contexto internacional e construir uma base de dados com indicadores que permitissem avaliar a produção nacional de conhecimento;
- Portal de Periódicos Capes: inaugurado no ano 2000, seu objetivo é o de fortalecer os programas de pós-graduação no Brasil por intermédio da democratização do acesso *on-line* à informação científica; e
- Plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas: criado em 2010, trata-se de um indexador *on-line* que visa a proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação por meio da metodologia SciELO - Scientific Electronic Library Online.

- Como recorte temporal, consideramos as revisões publicadas a partir do ano 2000 e encontramos, inicialmente, 52 produções em língua portuguesa que tinham no título, ou no assunto, os descritores “identidade docente”, ou “identidade do professor”, e “revisão”. A busca foi realizada em abril de 2024. Foram excluídos os artigos repetidos e aqueles que não se alinhavam aos procedimentos metodológicos das revisões sistemáticas, configurando-se ou como revisões de literatura ou como ensaios teóricos.

Como tínhamos um banco de dados proveniente de pesquisas anteriores (acervo pessoal), agregamos mais seis revisões sistemáticas que não foram encontradas nas bases supracitadas, mas que continham, em seus títulos, os mesmos descritores e que foram publicadas no mesmo recorte temporal, resultando em um total de doze produções, conforme Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Composição do corpus

Bases de Dados	Resultado Geral	Resultado com Filtragens
Periódicos CAPES	20	4
Educ@	17	5
SciELO Brasil	15	3
Totais parciais	52	12
Eliminação das produções repetidas nas bases		-4
Eliminação de artigos que não eram revisão sistemática		-2
Total parcial		6
Incorporação de revisões do acervo pessoal		6
Total Final		12

Fonte: Os autores (2024).

O processo analítico começou com a leitura inicial das 12 revisões sistemáticas selecionadas, seguida pela identificação e registro de suas principais características e resultados. Foram levantados dados como o periódico publicado, o período de publicação considerado, as bases de dados selecionadas, a quantidade de estudos analisados, as fontes e critérios de seleção do corpus analítico e a perspectiva de abordagem acerca da temática da identidade docente.

Apresentamos, a seguir, as análises descritivas sobre a autoria dessas revisões, período de publicação, as bases de pesquisas utilizadas, o número de artigos revisados em cada uma delas e os respectivos períodos de cobertura. Mais adiante, faremos uma discussão qualitativa dos artigos analisados, considerando as principais ênfases temá-

ticas, que foram elencadas pelos pesquisadores quanto à identidade docente. Isso, por fim, nos levará a considerar os progressos e as lacunas dessa produção.

## Resultados

Inicialmente, gostaríamos de apresentar uma abordagem panorâmica das revisões sistemáticas analisadas. Para tanto, no Quadro 2, destacamos os aspectos mais gerais dos artigos analisados. Salientamos que apenas uma dessas publicações foi descrita por seus autores como uma “revisão sistemática do tipo metassíntese” (Meyer, Losano; Fiorentini, 2022).

**Quadro 2:** *Corpus* de revisões sistemáticas analisadas

Autores	Título	Periódico	Ano	Identificação da base de dados	Quantidade de trabalhos analisados
Costa, F. R. A.; Coelho, G. R.	Identidade docente de professores dos Institutos Federais: uma revisão de literatura	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2023	Portal CAPES e SciELO	9 artigos de periódicos, dissertações e teses
Souza Júnior, O. M. de. et. al.	Conhecimento sobre Identidade Profissional docente na Educação Física	Movimento	2023	SPORTDiscus, SciELO, LILACS, Web Of Science), SCOPUS, Periódicos da CAPES, Physical Education Index, ERIC e REDIB	20 artigos de periódicos
Almeida, S. R. de.; Penso, M. A.; Freitas, L. G.	Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática	Educação em Revista	2019	CAPES, BVS, SciELO Brasil, Thesaurus Brasileiro de Educação	52 artigos de periódicos
Bernado, E. da S.; Vasconcellos, K.	Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira	Educação em Revista	2021	RCAAP, B-On, SciELO, Web of Science	30 artigos de periódicos
Souza, J. B. de.; Dias, V. B.	Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no PIBID na formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Ciência & Educação	2022	Qualis (Educação)	24 artigos de periódicos
Gomes, P. M. S. et al.	A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática	Rev Bras Educ Fis Esporte	2013	ISI Web of Knowledge, ERIC, SPORTDiscus e SCOPUS	42 artigos de periódicos
Meyer, C.; Losano, L.; Fiorentini, D.	Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura	Educação e Pesquisa	2022	Não declarada	5 artigos de periódicos

Autores	Título	Periódico	Ano	Identificação da base de dados	Quantidade de trabalhos analisados
Gonçalves, K. A.	Identidade docente nos artigos da ANPEd – 2010/2014	REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior	2016	Artigos ANPEd GT 8	6 artigos de evento
Sadoyama, A. S. P.	Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática	Revista EDaPECI	2018	SciELO e Cader-nos da ABEM	4 artigos de periódicos e de eventos
Melo, C. I. de B.; Silva, S. P.	Estudos sobre a identidade profissional do professor de Matemática: o Estado da Questão	Perspectiva	2021	Não declarada	17 artigos de periódicos
Matos, R. S. S.	Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica	2016	OASIS; RCAAP; SciELO	29 artigos de periódicos, teses e dissertações
Vozniak, L.; Mesquita, I.; Batista, P. F.	A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura	Educação (Santa Maria)	2016	Qualis Educação	35 artigos de periódicos

Fonte: Os autores (2024).

Como indicado no Quadro acima, a maior parte dos trabalhos de revisão é escrita em coautoria. Das 12 revisões, apenas 3 são de autoria individual. Uma das hipóteses que levantamos é de que as revisões sistemáticas seriam, em sua maioria, fruto de mestrados e doutorados em andamento, tendo em vista a recomendação ou mesmo obrigatoriedade de publicações (no caso de bolsistas) dos Programas de Pós-Graduação. Fizemos um levantamento dos principais autores dessas publicações, considerando o nível de qualificação no tempo em que submeteram os artigos, o que confirmou nossa hipótese, na medida em que, das 12 revisões, quanto ao/a autor/a principal, apenas 3 já eram doutores na época da submissão. As outras revisões assim se distribuem: 5 eram doutorandos, 1 era mestre, 2 eram mestrandos e 1 era especialista.

Ao ter como referência o tipo de produção bibliográfica, observamos que as revisões sistemáticas têm considerado os artigos de periódicos como essenciais para a discussão das temáticas. Isso decorre por várias razões como: a facilidade de acesso, a natureza mais objetiva dos artigos (o que implica a possibilidade de agregar mais trabalhos ao banco de dados da pesquisa), a importância da revisão por pares, o reconhecimento crescente no campo científico dos periódicos e das bases de dados e a possibilidade de um diálogo com a produção internacional.

Como se pode observar no Quadro 3, a maioria das publicações revisaram artigos de periódicos ou de um modo exclusivo (8), ou incluíram teses e dissertações (2), ou incluíram artigos de eventos (1), sendo que apenas uma (1) revisão utilizou como base de dados, exclusivamente, artigos de eventos no caso da ANPEd - GT8.

**Quadro 3:** Fontes pesquisadas nas revisões sistemáticas analisadas

Fontes de Pesquisa	n.
Artigos de periódicos exclusivamente	8
Artigos de periódicos + teses e dissertações	2
Artigos de periódicos + artigos de eventos	1
Artigos de eventos exclusivamente	1
Total	12

Fonte: Os autores (2024).

Das 27 bases de dados encontradas, conforme Quadro 4, a seguir, 6 são brasileiras e foram as mais recorrentemente usadas, como o SciELO Brasil, que responde por 5 dos 12 trabalhos e o portal de periódicos da CAPES, por 3 dos trabalhos (não mutuamente exclusivos).

**Quadro 4:** Bases de dados pesquisadas nas revisões sistemáticas analisadas

Bases de dados pesquisadas	n.
SciELO.br	5
Periódicos CAPES	3
Qualis Educação	2
Sports Discus (EBSCO)	2
Scopus	2
Web of Science	1
Eric	1
EBESC	1
Lilacs	1
Physical Education Index	1
ISI Web of Knowledge	1
Artigos da Anped GT 8	1
Cadernos da Assoc. Bras. de Educação Médica	1
OASIS	1
RCAAP	1
BVS	1
Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased)	1
B-on	1

Fonte: Os autores (2024).

As bases internacionais foram mais usadas por pesquisadores associados às universidades de Portugal e/ou por aqueles que investigaram áreas específicas como a educação física e a medicina. Vale ressaltar que nenhum dos trabalhos desta pesquisa lançou mão da base de dados Educ@ da Fundação Carlos Chagas, que é uma base específica da área da educação. Também, a base de dados Eric (Education Resources Information Center), uma base de dados internacional específica da área de educação, foi utilizada por apenas uma das revisões. Essa não utilização de bases mais ligadas à educação parece decorrer do desconhecimento dos pesquisadores dessas importantes fontes de pesquisa; uma vez que são bases que apresentam uma resposta mais eficiente junto aos descritores utilizados, tendo em vista o seu escopo e sistemas de buscas refinadas.

**Quadro 5:** Número de bases de dados nacionais e estrangeiras pesquisadas

Bases de Dados	n.
Bases Brasileiras	6
Bases Internacionais	21
Totais	27

Fonte: Os autores (2024).

Ainda que a amostra de trabalhos seja pequena, vale salientar que a distribuição por décadas dessa produção sinaliza para um aumento do número de trabalhos de revisão sistemática, conforme Quadro 6. Se tomarmos como base o recorte de 5 anos, veremos que: de 2011 a 2015, foi publicada uma (1) revisão sistemática; de 2016 a 2020, cinco (5) revisões; e, de 2021 até 2023, seis (6), ressaltando-se que ainda faltam 2 anos para conclusão do quinquênio atual.

**Quadro 6:** Distribuição quantitativa dos estudos por ano de publicação

Ano de publicação	n.
2013	1
2016	3
2018	1
2019	1
2021	2
2022	2
2023	2
Total	12

Fonte: Os autores (2024).

Em relação ao recorte temporal das revisões, ou seja, o ano que se inicia e que finaliza o período em que se encontram os textos revisados, a maioria destes se concentra na segunda década deste século (de 2010 em diante), ou mesmo recupera trabalhos já do final da primeira década (2007-2008 para frente), conforme o quadro a seguir. O que se pode notar é que a consolidação dos estudos de identidade docente se dá mais no final da primeira década do século XXI. A média dos anos da incorporação das publicações nos corpora (bases de dados) dessas revisões sistemáticas é de 9,8 anos, basicamente uma década.

**Quadro 7:** Anos inicial e final das publicações analisadas pelas revisões

Ano inicial	Ano Final	Período (anos cobertos)
2001	2012	11
2004	2019	15
2005	2015	10
2006	2018	12
2007	2019	12
2008	2021	13
2010	2020	10
2010	2014	4
2010	2017	7
2011	2019	8
2015	2021	6
Média (anos cobertos)		9,8

Fonte: Os autores (2024).

Em relação aos Qualis das revistas, na área de Educação, considerando a classificação em vigor na época da publicação, surpreende o número de revisões sistemáticas nos estratos A1-A2, sendo cinco para o estrato A1 e duas para o estrato A2, conforme Quadro a seguir:

**Quadro 8:** Classificação das revistas em que as publicações foram realizadas nos estratos do Qualis Periódicos- Capes (Educação) por quadriênios

Revistas	Ano Publicação	Qualis	Quadriênio
Educação em Revista	2019	A1	2017-2020
Educação em Revista	2021	A1	2017-2020

Ciência & Educação	2022	A1	2017-2020
Educação e Pesquisa	2022	A1	2017-2020
Educação (Santa Maria)	2016	A1	2013-2016
Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2023	A2	2017-2020
Perspectiva	2021	A2	2017-2020
Revista EDaPECI	2018	A4	2017-2020
Movimento	2023	B1	2017-2020
Revista Brasileira de Educação Física Esporte	2013	B1	2013-2016
Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	2016	B2	2013-2016
REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior	2016	B4	2013-2016

Fonte: Os autores (2024).

Salientamos que esses estratos ocupam um lugar diferenciado para as avaliações da CAPES, e podemos observar que, tendo por base a classificação em vigor na época, os artigos analisados, são considerados pelos pares (avaliadores) como de referência na área de Educação. Na amostra, também temos um artigo no estrato A4, dois no estrato B1, um no B2 e um no B4 (ver Quadro a seguir). Na classificação mais antiga (quadriênio 2013-2016), não havia os estratos A3 e o A4 atuais, podendo-se dizer que existiria uma quase equivalência entre os artigos B1 e B2 (antigos - 2013-2016) e os artigos A3 e A4 (do quadriênio atual - 2017-2020). Assim, considerar um artigo B1 e B2, publicado no quadriênio 2013-2016, seria como considerar um A3 e A4 atuais.

### Uma análise qualitativa das revisões analisadas

Neste tópico, faremos uma análise qualitativa das revisões sistemáticas, tendo por base as principais ênfases dessas produções, iniciando com as pesquisas que tratam da identidade docente de um modo mais geral e, mais adiante, trataremos daquelas que a discutem por meio de identidades distintas do professor de Matemática, Educação Física, Medicina e Ciências/Biologia.

### Identidade docente: perspectivas gerais

Matos (2016) traça um quadro comparativo entre as pesquisas brasileiras e portuguesas que têm como lastro a abordagem da pesquisa (auto)biográfica em educação em suas relações com a identidade e o profissionalismo docentes. Essa pesquisadora lança mão da matriz de categorização de Nóvoa (2013), considerando: a) objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; b) objetivos essencialmente

práticos, relacionados com a formação; c) objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação.

Nos dois países se privilegia mais a dimensão teórica dos estudos. No Brasil, no entanto, há estudos em que se destacam também o uso de estratégias interventivas mais do que em Portugal.

Entre outros achados desses estudos, Matos (2016) sumariza: a) a relevância da relação entre a vida e as práticas dos professores, notadamente os saberes profissionais pessoais e o saber experiencial; b) o paradoxo das expectativas colocadas sobre os docentes e os conflitos, advindos das condições reais de trabalho; c) a emergência de “novas retóricas sociais e políticas educativas que desafiam o sentido da identidade profissional dos professores” (Matos, 2016, p. 71).

Outra pesquisa, que converge em um interesse maior de fazer uma síntese dos trabalhos dos estudos da identidade por meio de classificações temáticas, é a de Almeida, Penso e Freitas (2019), que analisa tanto pesquisas teóricas quanto pesquisas empíricas. Do ponto de vista do levantamento dos enfoques empíricos, esta revisão destaca, por ordem de frequência, as seguintes temáticas: os estudos da construção da identidade docente, os relativos às características da identidade, os que abarcam a formação e atuação profissional.

Em relação aos teóricos mais citados sobre a identidade, as autoras ampliam o quadro dos autores mais referenciados nas pesquisas, destacando, em primeiro lugar, Claude Dubar e, em segundo, Stuart Hall. Outro autor que aparece, na sequência, é Antonio Carlos Ciampa, conhecido psicólogo social brasileiro. Na linha de continuidade do que já foi discutido, também se evidencia o lugar preponderante de António Nóvoa e de Selma Garrido Pimenta nas conceituações de identidade docente.

Um esforço de sistematização maior foi realizado pelas autoras no sentido de identificar subcategorias de identidade nos estudos que investigam a identidade docente. Em nossa perspectiva, a classificação apresentada possui a desvantagem de não ser mutuamente excludente, inclusive alguns estudos são usados como exemplificação de várias dessas categorias. As autoras discutem sobre os estudos das categorias de identidade, quais sejam: a identidade missionária, a identidade profissional, a identidade instrumental e a identidade proletária.

Pela definição dos termos e exemplos oferecida fica difícil traçar uma linha divisória rígida, inclusive evidenciada pela repetição de autores em várias dessas categorias. Vale salientar, por fim, que as identidades podem se intercruzar, justamente pela multiplicidade e movimento em jogo, inclusive ao longo da história.

Costa e Coelho (2023) revisaram dissertações, teses e artigos, no portal da Capes e na SciELO, entre 2008 a 2021, sobre a identidade docente de professores dos institutos federais (nove trabalhos ao todo). Para as autoras, esses estudos indicam uma compreensão dinâmica da identidade docente como “[...] resultado de experiências pessoais, formativas e profissionais” (p. 1), bastante heterogênea a considerar a diferenciação quanto à formação inicial (tecnólogos, licenciados e bacharéis) e diferentes níveis e modalidades de atuação.

Do ponto de vista teórico, as autoras sublinharam as diferentes perspectivas presentes como sobre o perfil e papel, os saberes e as competências, a formação inicial e continuada do professor, assim como os estudos sobre as representações sociais e a subjetividade. Vale salientar que essa heterogeneidade na identidade docente foi apontada por Gatti (1996), em um trabalho pioneiro sobre a identidade docente, na década de 1990; e, mais tarde, por Lira (2007), mesmo se referindo aos professores da educação básica. De todo modo, os Institutos Federais são instituições complexas, tendo em vista os diferentes níveis e modalidades de atuação, o que implica diferentes identidades docentes, inclusive distinções intergrupais.

Bernado e Vasconcellos (2021) discutiram sobre o papel da formação inicial, da indução nos primeiros anos da docência e a formação continuada no Brasil e em Portugal. Foi realizada uma revisão sistemática sobre a indução [isto é: o período de ingresso no magistério] de artigos nas bases de dados do RCAAP, B-On, SciELO e Web of Science, que resultou em 30 artigos analisados. Entre os achados, as pesquisadoras destacaram seis pontos: a) a indução apresenta uma importância maior a partir de políticas educativas centradas nas demandas das agendas mundiais; b) o período de indução é crucial, tendo em vista ser um ato solitário e que tem muitas vezes, como consequência, o abandono da carreira; c) as iniciativas nos países estudados têm se voltado para às técnicas de ensino “[...] em detrimento de uma formação acolhedora, com trabalho colaborativo” (p. 11); d) um “[...] período de indução bem elaborado permite o empoderamento do professor participante” (p. 11); e) experiências de investigação-formação se mostra eficaz nesse sentido; e f) os novos profissionais buscam acompanhamento e apoio no seu ingresso à cultura e cotidiano escolar.

Um trabalho de menor envergadura é o de Gonçalves (2016), na perspectiva da identidade docente em um sentido mais geral, que revisou seis artigos (comunicações) da reunião da ANPED – 2010/2014, do GT 8 Formação de Professores. A autora criticou a falta de embasamento teórico desses trabalhos em relação ao conceito de identidade, ainda que tenha destacado a compreensão deles de uma educação como uma prática social complexa em meio a disputas de interesse, ressaltando o papel da formação inicial e continuada na construção de um lugar de pertença.

## Revisões de identidade docente em áreas distintas: matemática, educação física, medicina e ciências/biologia

O artigo de Meyer, Losano e Fiorentini (2022, p. 1) configura uma “revisão sistemática do tipo metassíntese das cinco principais revisões de literatura” sobre a temática da identidade docente, notadamente do professor de Matemática. Consideramos que, dentre todas as revisões analisadas neste artigo, essa é a produção que melhor elucida o conceito de identidade a partir de várias vertentes interpretativas. Como opção metodológica, os autores lançaram mão da revisão de Beijaard, Meijer, Verloop (2004), muito reconhecida internacionalmente sobre a identidade docente, para que, a partir daí, tivessem um parâmetro dos desdobramentos mais atuais da identidade docente do professor de Matemática. Para esses autores, a proposta de Beijaard, Meijer, Verloop (2004) se inclina para a discussão da identidade e das sub-identidades, assim como para a dimensão mais narrativa desse conceito. Os estudos internacionais posteriores, centrados no professor de Matemática, incidiram em abordagens diferenciadas como uma conceitualização mais sociológica e performática da identidade, uma abordagem mais ligada às emoções e uma abordagem mais discursiva da identidade. Dos artigos internacionais revisados, Meyer, Losano e Fiorentini (2022) sugerem que se voltem mais para uma base teórica que diga respeito à educação e à educação matemática.

O único artigo brasileiro da amostra da revisão de Meyer, Losano e Fiorentini (2022) evidencia uma mudança substancial nos referenciais teóricos, uma vez que se averiguou que, em sua grande parte, as pesquisas, em nosso meio, têm, por base, Claude Dubar, Selma Garrido Pimenta e Stuart Hall, o que nos cumpre ressaltar que apresentam matrizes conceituais distintas, no campo da sociologia das profissões, da didática e da abordagem pós-estruturalista. Em síntese, esse estudo fundamenta-se na identidade como em “[...] um movimento de constituição permanente, e associada aos modos dele ou dela lidar com possibilidades e impossibilidades que experimenta na sua profissão” (Meyer, Losano e Fiorentini, 2022, p. 12). Os estudos brasileiros teriam como base, no entanto, um referencial que investiga a identidade no geral e não a do professor de Matemática em específico.

Algumas considerações gerais sublinhamos dessa metassíntese, de Meyer, Losano e Fiorentini (2022), quais sejam: a) as dimensões cognitivistas e biográficas foram dando lugar às dimensões mais socioculturais em educação matemática internacionalmente, ainda que essas perspectivas se apresentem atualmente como em um pêndulo na tendência de uma volta ao sujeito e do seu mundo interior; b) emerge a necessidade de se operacionalizar os conceitos de identidade do ponto de vista dos procedimentos de análise e da discussão dos resultados, que é uma dificuldade comum à literatura nacional e internacional.

Uma revisão sistemática desenvolvida por Melo e Silva (2022), também sobre a identidade de professores de Matemática, confirma a circularidade em torno da obra de Claude Dubar como um dos teóricos mais utilizados nas pesquisas sobre essa temática. Discute, ainda, outras regularidades da produção nacional como a concentração das pesquisas no sul e sudeste do Brasil. A recorrência de alguns temas, vinculados à identidade, são destacados, tais como: a prática docente, os estágios supervisionados, as experiências pregressas, as metodologias dialéticas, o uso dos memoriais de formação e as implicações dos mestrados profissionais. Destacamos, por fim, a recorrência da abordagem qualitativa e da entrevista semiestruturada e narrativa como as mais utilizadas. De todo modo, salientamos aqui, novamente, o lugar das narrativas (nas entrevistas e nos memoriais) como uma aproximação à pesquisa (auto)biográfica em educação, tal como havia levantado Matos (2016).

Em relação aos professores de Educação Física, dos 12 artigos de revisão sistemática analisados, três colocaram o foco na identidade desse professor. O primeiro, de Gomes et al. (2013), trabalha, inicialmente, com a identidade docente do ponto de vista mais geral para, depois, focalizar o professor de Educação Física. No sentido mais amplo, os autores concluem que:

[...] a reflexão, a experimentação, como ações fundamentais, no desenvolvimento da identidade docente, sendo que o contexto real da ação e as comunidades de prática são apontados como sendo ambientes favoráveis ao desenvolvimento. (Gomes *et al.*, 2013, p. 263)

No sentido restrito da identidade do professor de Educação Física, os estudos revisados pontuam o desenvolvimento profissional “como sendo o principal meio de (re)construção da identidade profissional”, tendo lugar as vivências da formação inicial, que haverão de ser reconfiguradas ao longo de toda a vida profissional. Vozniak, Mesquita e Batista (2016), quanto ao profissional de Educação Física, acompanham essas mesmas considerações anteriores, uma vez que ressaltam o “constructo de natureza dinâmica, que se transforma em resultado das experiências pessoais, formativas e profissionais” (Vozniak, Mesquita; Batista, 2016, p, 281). Destacamos, ao fim do artigo, o baixo número de publicações nessa área específica e mais confinada à área da docência escolar.

O artigo de Souza Júnior et al. (2023) enfatiza também a importância da formação inicial, notadamente os estágios na consolidação da identidade docente do professor de Educação Física, da trajetória profissional, como campo de saberes em transformação.

Em relação à identidade do professor de Medicina, esta também foi revisada por Sadoyama (2018), por meio de uma revisão sistemática que resgatou 4 trabalhos nessa área. Na discussão desses artigos, a autora destacou a docência com complementação

para os médicos, a dificuldade destes para a realização de práticas educativas como o planejamento das aulas e na elaboração das avaliações. Por outro lado, os estudos apontaram que, para superar essas lacunas, há uma busca por cursos de curta duração, que são ofertados pelas universidades, assim como se faz uma caminhada autodidata ou, ainda, toma-se por referência de docência ex-professores considerados modelos dos cursos de Medicina. Sadoyama (2018, p. 2018) destaca, por fim, que com: “[...] a identidade se materializa a experiência e a reflexão na experiência docente”, a partir de uma epistemologia da prática docente.

Outra revisão sistemática de Souza e Dias (2022), fruto de uma dissertação de mestrado, considerou os trabalhos que tratam da construção da identidade docente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de Ciência e Biologia, tendo por base periódicos em educação na base do WebQualis (A1, A2 e B1), no período de 2010 a 2020. As autoras destacam a importância desse Programa para a aprendizagem e desenvolvimento da docência, mas também ressaltam os limites e contradições “[...] na qualidade do acompanhamento e no aperfeiçoamento de algumas práticas” (p. 1), ainda que se defenda a expansão desse Programa para mais estudantes dos cursos de Licenciatura.

## Considerações finais

A pesquisa sobre identidade docente tem se mostrado cada vez mais relevante nas últimas décadas, à medida que se reconhece a importância do papel do professor na educação e no desenvolvimento dos alunos. No entanto, é evidente a necessidade de ampliação e diversificação dos estudos nessa área, especialmente, em determinados campos.

Uma das principais lacunas nas investigações sobre identidade docente é a falta de estudos específicos que abordam as particularidades e os desafios enfrentados por professores de diferentes disciplinas. Embora haja uma abundância de pesquisas gerais sobre identidade docente, é crucial que esses estudos sejam ampliados para incluir uma variedade de contextos disciplinares. Isso permitiria uma compreensão mais abrangente e aprofundada das dinâmicas e necessidades específicas enfrentadas pelos docentes em diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, é importante destacar a necessidade de diversificação de focos e ênfases nas pesquisas revisadas. Muitas vezes, os estudos sobre identidade docente tendem a se concentrar em questões relacionadas ao desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada e representação social dos professores. No entanto, há outros aspectos importantes a serem explorados, como as relações de poder dentro

da sala de aula, as práticas pedagógicas específicas de cada disciplina e as influências socioculturais sobre a identidade profissional do docente.

Ao revisar a literatura existente, é comum encontrar a recorrência de autores renomados como Claude Dubar, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Stuart Hall. Embora esses autores tenham contribuído significativamente para o campo da identidade docente, é importante que as pesquisas também incorporem perspectivas teóricas e metodológicas de outros estudiosos, a fim de promover uma abordagem mais plural e abrangente.

Vale ressaltar também que algumas revisões da literatura sobre identidade docente se destacam por sua qualidade. Essas revisões se caracterizam por uma análise crítica e abrangente da literatura existente, uma seleção criteriosa de estudos relevantes e uma síntese objetiva e coerente dos principais achados. Essas revisões contribuem significativamente para o avanço do conhecimento na área, constituindo-se em ferramentas valiosas para pesquisadores, profissionais da educação e formuladores de políticas públicas.

É importante incentivar a realização de pesquisas comparativas entre o Brasil e países que compartilham semelhanças históricas, culturais e educacionais. Estudos comparativos podem fornecer problematizações importantes sobre as diferenças e semelhanças na identidade docente, bem como sobre os desafios enfrentados pelos professores em ambos os contextos. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes de formação e valorização dos docentes em contextos similares.

Cabe destacar também que um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores é a identificação de lacunas no conhecimento existente. Embora seja essencial para o progresso da ciência, identificar de forma objetiva e precisa as lacunas de pesquisa pode ser uma tarefa complexa. Muitas vezes, os estudos apresentam recorrências de achados muito gerais, dificultando a compreensão de como se dá a identidade docente, por exemplo, de maneira processual.

Outra dificuldade comum na pesquisa acadêmica é a enumeração dos artigos e a apresentação dos resultados de forma concisa. Muitas vezes, os pesquisadores recorrem às tabelas para organizar e apresentar os dados, mas mesmo assim podem enfrentar obstáculos na interpretação e análise dos resultados. Além disso, a escrita dos artigos pode ser um desafio, com objetivos mal redigidos, resumos sem os dados necessários e, até mesmo, a falta de seguimento dos próprios critérios de exclusão.

A sistematização dos achados também pode ser um ponto de dificuldade, especialmente quando se trata de classificações não mutuamente exclusivas. Isso pode gerar confusão e tornar mais difícil para os leitores compreenderem os resultados apre-

sentados. Além disso, é comum encontrar trabalhos que parecem estar em um estágio intermediário, especialmente em níveis de pós-graduação, como mestrado e doutorado, em que os pesquisadores ainda estão explorando suas temáticas e metodologias.

Em suma, a pesquisa acadêmica enfrenta uma série de desafios que vão desde a identificação de lacunas no conhecimento até a apresentação e interpretação dos resultados. Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto dos pesquisadores, instituições de ensino e financiadores, visando a promover uma produção de conhecimento mais sólida, relevante e acessível.

## Referências

ALMEIDA JÚNIOR, João Batista de. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas: Papyrus, 1989. p. 97-118.

ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, [s/p] 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/GXqy4wMffSZ8wJvc7Kh3vxh/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BEIJAARD, Douwe.; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BERNADO, Elizangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 02 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

COSTA, Fernanda Rodrigues Alves; COELHO, Geide Rosa. Identidade docente de professores dos Institutos Federais: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. 1-18, e13826, ago. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13826>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GOMES, Patrícia Maria Silva; FERREIRA, Cátia Patrícia Pereira; PEREIRA, Ana Luíza; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 247-267, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/rbefe/a/LFSfvP8BmGkxQFrwfsyhXsH/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 02 março de 2024.

GONÇALVES, Kelry Alves. Identidade docente nos artigos da ANPED - 2010/2014. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 3, p. 8-17, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/18cc5cb85dee094b0c7ecef181049f3c3bd3aced>. Acesso em: 03 de abril de 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 2 de março de 2024.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 66, p. 989-1014, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.066.DS03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27104>. Acesso em: 4 jun. 2024.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Identidade e prática docentes**: percursos e apropriações conceituais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

MATOS, Raquel Sofia dos Santos Macedo. Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2016. Disponível em: [https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/0?locale=pt\\_BR](https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2521/0?locale=pt_BR). Acesso em: 03 de abril de 2024.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel. Estudos sobre a identidade profissional do professor de Matemática: o Estado da Questão. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 2, p. 01-19, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71004>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

MEYER, Cristina; LOSANO, Letícia; FIORENTINI, Dario. Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e246037, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/jQ9Kt9LD6hbbKdQ3TZjCXQQ/>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

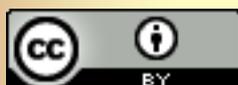
SADROYAMA, Adriana dos Santos Prado. Profissionalização e identidade docente do professor em medicina: um estudo de revisão sistemática. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 3, p. 105-114, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/10097>. Acesso em: 15 de março de 2024.

VASCONCELLOS, Vera Maria. Ramos.; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452>. Acesso em: jul. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Orlando Marreiro de; JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MIRANDA, Maria Luíza de Jesus; RODRIGUES, Graciele Massoli. Conhecimento sobre identidade profissional docente na Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 29, p. e29028, 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.120687. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/120687>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SOUZA, Juliana Brandão de; DIAS, Viviane Borges. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, v. 28, e22023, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/74T7XpMjHnJS54zHsQTyyK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

VOZNIAC, Luciano; MESQUITA, Isabel.; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 281-296, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15131>. Acesso em: 04 de abril de 2024.



## Um novo Diálogo com Jorge Correia Jesuíno<sup>1</sup>

Maria de Fátima Barbosa Abdalla<sup>2</sup>

**A** fim de apresentar reflexões sobre políticas, práticas, representações e identidades profissionais, que fazem parte da proposta encaminhada por este nosso Dossiê, demos continuidade a um novo diálogo<sup>3</sup> com o Prof. Dr. Jorge Correia Jesuíno, a quem agradecemos imensamente.

O intuito desta entrevista é problematizar questões em torno de aspectos sociopolíticos e culturais, que acabam afetando os modos de ser, sentir e agir, em especial, daqueles que têm um trabalho comprometido com a profissão docente e com a Educação, considerando estes nossos tempos de incertezas, imprevisibilidades e exclusões.

Neste diálogo, o Prof. Jesuíno apresenta aspectos em torno de sua trajetória de vida pessoal e profissional, traz reflexões sobre as teorias de Serge Moscovici e Pierre Bourdieu, em continuação à entrevista anterior

---

1. Licenciado em Filosofia pela Universidade de Lisboa e doutorado em Sociologia pela Universidade Técnica de Lisboa. Professor Emérito no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Membro do Centro de Filosofia da Ciência da Universidade de Lisboa (CFCUL). Atualmente, é investigador no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade Técnica de Lisboa. *E-mail:* jorge.correia.jesuino@gmail.com.

2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Doutora em Educação da FE-USP e com pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Membro da Latin American Studies Association (LASA) e pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação, Cátedra UNESCO em Profissionalização Docente. Membro da diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE e membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa/ANPED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8290-959X>. *E-mail:* mfabdalla@uol.com.br.

3. Este novo diálogo se iniciou, em junho de 2023, na Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa/Portugal, e se estendeu em encontros virtuais em novembro e dezembro de 2023; depois, em alguns momentos de 2024.

(Abdalla, 2022), e discute outros teóricos que circulam pela Psicologia Social, Sociologia e Filosofia. Além disso, não podemos deixar de registrar que foram tratados outros temas debatidos nos dias de hoje, desde os problemas em torno da violência, como as guerras que estamos presenciando neste momento, da Inteligência Artificial (AI) e aqueles relacionados à xenofobia, ao racismo, à exclusão social, em contraponto com um discurso que privilegia a diversidade e os direitos humanos. A partir desta breve síntese, vamos, então, ao nosso diálogo.

**MFBA** - Prof. Jesuíno, como já lhe disse anteriormente, é um prazer podermos, mais uma vez, compartilhar esses momentos tão preciosos, dando continuidade ao nosso diálogo anterior. E, hoje, pergunto: como se deu o seu processo educacional e, posteriormente, as suas escolhas profissionais? Conte-nos, brevemente, sobre a sua trajetória formativa, considerando os aspectos principais, suas escolhas pessoais e profissionais, que deram fundamentos para a constituição de sua identidade profissional.

**JCJ** - Nasci em 1934, o que significa que estou à beira dos 90 anos, uma idade a que nunca esperei chegar. Quando tinha 50 anos esperava que na melhor das hipóteses talvez chegasse aos 80 anos. Hoje em dia o acréscimo da longevidade tornou-se visível. Dispor de capacidade para continuar interessado é algo a que só posso dar graças. O meu percurso formativo apresenta algumas singularidades. Morte do pai aos 6 anos, em 1940, no primeiro ano da Segunda Guerra Mundial. Família a partir de então reduzida a mãe e irmão, 4 anos mais velho, que, de algum modo, assumiu a referência de identificação masculina. Irmão que também viria a falecer prematuramente aos 49 anos. No ano da morte do pai, 1940, entro numa escola primária, uma escola pública em Lisboa, onde vivíamos, num bairro popular. Todo o meu percurso escolar teve lugar no Sistema Público. Do primário passo ao secundário, Liceu, como se designava na altura, que durava 7 anos após os 4 anos do primário. Seguiu-se um ano de preparatórios na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, ingressando em seguida na Escola Naval, donde saí Guarda Marinha em 1955. A escolha por uma carreira militar não correspondeu a uma vocação, foi determinada em grande parte por ser uma via rápida e económica<sup>4</sup> para uma profissão remunerada e oferecendo segurança. Não tenho de resto perfil de militar e já nessa altura os meus interesses, para além dos hábitos de leitura, estavam focados nas Humanidades. Reduzi, todavia, a dissonância cognitiva, refugiando-me no mito do “join the navy and see the world”, o que de algum modo resultou. Na verdade, nesse tempo, viajar, visitar outros países era um privilégio que as gerações atuais terão dificuldade em entender. Dado o meu interesse pela leitura e muito em especial em Filosofia, disciplina que me fascinou e em que tive bons resulta-

---

4. As respostas do Prof. Jesuíno serão mantidas no idioma Português, de Portugal.

dos no Liceu, vim a matricular-me em 1958 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde me licenciiei em Filosofia ao fim de 10 anos, apresentando uma tese sobre o inatismo, confrontando Leibniz e Locke. Data possivelmente de então o meu gosto pela intertextualidade. A demora em concluir o curso deveu-se a ter interrompido após o segundo ano, em 1960, partindo para numa longa comissão num navio em missão de soberania repartida entre Macau e Timor, donde regresssei no final de 1962. Dado os longos períodos de ociosidade da vida a bordo tive oportunidade de dedicar muitas horas à leitura pelo que esse período funcionou como uma sabática que foi benéfica para o prosseguimento do curso. Durante a comissão, recordo ter sido, em 1961, que Goa foi anexada pela União Indiana e que eclodiram as insurreições no Norte de Angola. Embora longe destes cenários de guerra, foram anos importantes pela experiência de assistir à agonia do colonialismo português, mas também pelo desconforto moral e psicológico de pertencer a uma instituição que tinha por missão apoiar um regime fascizante que procurava sobreviver não obstante a condenação internacional de que era objecto. Na altura já tinha convicções de esquerda pelo que o conflito psicológico em que me debatia não foi fácil, nem nunca saberei se acaso não terá deixado marcas para sempre. Aí já havia pouco margem para reduzir a dissonância. Caso-me em 1963, com uma colega de curso por quem me apaixonei e a nossa ligação dura até hoje. Não temos filhos. Entre 1963 e 1970 exerço funções técnicas no âmbito da NATO, facto que me leva a viajar com frequência, agora de avião, por toda a Europa, o que igualmente contribui para me enriquecer culturalmente. No final desse período sou nomeado comandante duma corveta, o que constitui um retorno à vida de bordo numa missão, novamente de soberania, em Cabo Verde entre 1970 a 1972. Cabo-verde era um arquipélago africano situado próximo da Guiné onde não havia movimentação subversiva ou antes em que tal movimentação era ainda clandestina. Tive ocasião de contactar com as elites locais, nomeadamente escritores que se opunham à dominação portuguesa, mas que oscilavam entre o desejo de independência e o estatuto de adjacência idêntico aos arquipélagos da Madeira e Açores. Esta que será a última missão constituiu mais uma experiência de liderança, agora mais exigente dada a responsabilidade envolvida pelas funções de comando, que será mais tarde uma provável motivação para reforçar o meu interesse pela psicologia da liderança, sendo esse o tema do meu doutoramento tardio, que só terá lugar em 1985. Após o regresso de Cabo Verde desempenho funções no Estado Maior e também dou início à minha atividade docente no Ensino Superior para ministrar a cadeira de Psicologia do Desenvolvimento no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) – uma instituição privada, e a disciplina de Comportamento Organizacional no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), uma instituição pública. O ISCTE resultou por seu turno da implementação de uma nova Universidade no âmbito de uma ampla reforma do Ensi-

no Superior que ficou conhecida como a Reforma Veiga Simão, nome do ministro que a levou a efeito. Os convites para lecionar tanto numa como na outra instituição derivavam, por um lado, do meu interesse pela epistemologia genética de Jean Piaget, que li e estudei nas muitas horas vagas em Cabo Verde e sobre a qual me propunha preparar uma tese de doutoramento em Filosofia, chegando mesmo a contactar um ex-professor da Faculdade que frequentara para me orientar e patrocinar. O convite para lecionar comportamento organizacional no ISCTE, na qualidade de assistente e não de responsável pela organização da disciplina, resultou na minha integração numa equipa de doutores com formação internacional, sendo a minha colaboração justificada pela experiência profissional e familiaridade com a linguagem da Psicologia e da Teoria das Organizações. Também nesse curto interregno tenho ocasião de dar aulas de Filosofia na Escola Náutica que preparava oficiais e a Marinha Mercante. Estas atividades múltiplas são interrompidas em 1974 pelo golpe militar, que depôs o regime vigente e conduziu à descolonização dos Territórios Africanos – Guiné, Moçambique, Angola, onde prosseguia uma luta armada, mas também Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, onde não havia guerra. Timor e Macau assumem situações mais complexas só mais tarde resolvidas. Não fiz parte da conspiração dos oficiais que desencadearam o golpe e que ficaram conhecidos como os Capitães de Abril, mas fui nela imediatamente integrado por cooptação, tendo vindo a desempenhar funções ministeriais ligadas à Comunicação Social em Luanda, capital de Angola, em 1974, e em Lisboa, em 1975. O processo revestiu-se de natural complexidade ao evoluir para uma dinâmica revolucionária que os militares revoltosos dificilmente controlaram, dando lugar a cisões internas que só vieram a clarificar-se 18 meses depois, em 25 de novembro de 1975. Fazendo eu parte do núcleo que veio a ser excluído, esse terá sido um fator que contribuiu para que, a partir de então, me dedicasse exclusivamente à carreira de Ensino Superior. Retomei assim a docência, a partir de então, exclusivamente em Psicologia Social e Psicologia Organizacional, sem todavia perder o interesse pela epistemologia em geral e, mais especificamente, pela abordagem piagetiana, no âmbito da qual publiquei, em coautoria com Orlindo Gouveia Pereira, um conjunto de textos sobre a Psicologia da Criança. Também conduzi, durante 2 anos, um seminário opcional sobre epistemologia genética na licenciatura da Faculdade de Filosofia da Universidade de Lisboa. A minha tese em Processos de Liderança procura ancorar o fenómeno da liderança nos processos de grupo e sob esse aspeto acha-se mais próxima das abordagens lewinianas e do seu discípulo Robert Bales, que tive ocasião de conhecer e com ele colaborar, do que das abordagens positivistas e funcionalistas da psicologia norte americana. O interesse pelos processos e não tanto pelos resultados ou pela eficiência, terá sido, por seu turno, o que vai despertar o meu interesse pela Teoria das Representações Sociais (TRS), que vem até aos dias de hoje. Lecionei no ensino público até à

idade limite de 70 anos de acordo com a legislação portuguesa que, todavia, não limita a prática de investigação e integração em júris de avaliação. Após os 70 anos, lectionei em universidades privadas, durante mais 15 anos, tendo, entretanto, e já perto dos 80 anos, integrado uma Unidade de Investigação no Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (CFCUL), que me ofereceu a oportunidade de retomar o meu antigo interesse pela epistemologia.

MFBA – Prof. Jesuíno, como foi a sua transição da Filosofia para a Sociologia? Quais as razões de não prosseguir com o seu projeto de doutorado em Psicologia Genética? Qual a importância do tema da liderança em sua carreira docente? E quais outras relações decorrentes dessa temática estariam presentes em seu modo de pensar questões em torno da Filosofia, da Sociologia e/ou da Psicologia Social nos tempos de hoje?

JCJ - A transição da Filosofia para a Sociologia, já que foi essa a área em que me doutorei, pode causar alguma surpresa. Por que motivo não prossegui o projeto de me doutorar em Psicologia Genética? De certo modo o breve resumo da minha trajetória já deixa perceber por que assim foi. De resto a vida como observou Ortega Y Gasset tem muito de contingente, é feita de encontros e sobretudo de circunstâncias. Escolhemos sempre ou quase sempre condicionados. Se hoje ao olhar para trás me vejo repartido entre duas carreiras, primeiro a de militar e depois a de universitário, isso deve-se em grande medida à circunstância da Revolução do 25<sup>a</sup>, assim ficou conhecida, ao papel que desempenhei nesse curto, mas muito intenso período de 18 meses, que determinou uma reorientação da minha vida profissional. Em termos contra fatuais posso imaginar que a não ter acontecido o 25 A, eu continuaria provavelmente a minha carreira naval, cultivando a filosofia enquanto mero diletante. Eventualmente poderia acumular algumas aulas enquanto docente convidado, prosseguindo a experiência já iniciada em 1972, mas novamente as circunstâncias assumem primazia. Ter sido convidado para o ISCTE determinou em grande medida o meu percurso futuro. O ISCTE foi criado no âmbito de uma Universidade Nova, é essa, de facto, a designação até hoje, uma Universidade que se pretendia profissionalizante, menos académica. Na altura operavam em Lisboa a Universidade de Lisboa (UL), conhecida informalmente como a “Universidade Clássica” organizada em Faculdades, e a Universidade Técnica de Lisboa (UTL), organizada em Institutos. A Universidade Nova de Lisboa (UNL) era assim uma terceira Universidade criada em Lisboa. Mais recentemente a UTL fundiu-se com a UL pelo que voltamos a dispor de duas universidades públicas em Lisboa. O ISCTE tinha por vocação primária incrementar o estudo da gestão empresarial com o apoio das ciências sociais como a sociologia, psicologia, antropologia e história, ciências sociais essas que com exceção da história, durante o meio século do regime ditatorial, não tinham voz na universidade pública, pelo que também aí havia que começar

quase de zero. E, nessa tarefa, foi importante o papel dos jovens doutores que entretanto tinham feito a sua formação no exterior do país. A minha entrada no Ensino Superior faz-se por via dos colegas seniores com formação em Psicologia em universidades europeias e americanas, e a eles devo uma aproximação mais sistemática e menos autodidata à disciplina. Em 1980, e por iniciativa dos colegas Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro do ISPA, com quem viria a colaborar mais de perto quando ambos se integram no ISCTE, teve lugar em Lisboa um Encontro sobre Psicologia Social que visava introduzir na comunidade dos psicólogos portugueses a psicologia social, uma subdisciplina ainda pouco conhecida e timidamente aplicada nas disciplinas auxiliares de gestão empresarial no ISCTE. Nesse Encontro de 1980 estiveram presentes figuras consagradas da Psicologia Social europeia tais como: Henry Tajfel, Willem Doise e Jacques-Philippe Leyens, sociólogos como Michel Crozier e Stefan Stoer, com os quais estabelecemos relações e colaboramos em projetos de pesquisa que foram decisivos para o futuro desenvolvimento da disciplina em Portugal. Tajfel faleceu prematuramente, mas deixou marca entre nós. E através de Doise, sempre muito generoso e pedagógico, mas também das relações de Jorge Vala com Jacques-Philippe Leyens, e estou a citar apenas nomes mais consagrados, abriu-se a fresta que nos deu acesso à Teoria das Representações Sociais (TRS) e, rapidamente, a Serge Moscovici e Denise Jodelet, que sempre nos acompanharam e ajudaram. 1980 é assim o ano zero da Psicologia Social em Portugal. Julgo que a Professora Abdalla poderá confirmar que no Brasil a história da disciplina é diferente e que só mais tarde, já na década de 90, psicólogos sociais brasileiros e psicólogos portugueses vieram a cruzar-se por mediação dos nossos mestres franceses. Tinha por hábito, nesses anos 90, dizer que em psicologia social não foram os portugueses, mas os franceses a descobrir o Brasil. É este contexto que de algum modo explica o meu investimento na área da liderança. Aqui tenho, porém, de recuar um pouco e recordar a minha vertente de militar. Fora para mim surpresa que na Escola Naval não nos falassem sobre esse tema, não havendo qualquer disciplina dedicada à psicologia da liderança. Partia-se do princípio que a aprendizagem teria lugar com o próprio exercício da atividade, e também, muito provavelmente, que o simples estatuto de oficialato pressupunha que a sua autoridade não seria posta em causa, bastando ter galões para ser automaticamente obedecido. Estávamos, ainda, longe da necessidade de legitimar o exercício da chefia. Por mim, não me sentia nada seguro, o que já de si seria sintomático da minha duvidosa vocação para chefe natural e daí ter começado a ler sobre o tema, tendo mesmo seguido um curso de liderança da Marinha Americana, por correspondência. Sendo, já nessa altura, um homem de livros, dando mais importância à teoria do que à prática, e a circunstância de me achar inserido, anos mais tarde, num Instituto dedicado às *ciências do trabalho e da empresa* abriu natural continuidade a esse meu interesse que culminou na tese que apresentei

em 1985, de que resultou um livro. O tema da *liderança* esteve sempre presente na minha carreira de docência e pesquisa, ainda que se cruzasse com outros temas que foram surgindo. Note-se que o exercício da liderança implica uma multiplicidade de competências e dinâmicas, o que explica de resto que o tema longe de se esgotar esteja em permanente renovação. À liderança ligam-se os temas do poder e influência, da comunicação tanto interpessoal como mediática, a gestão dos conflitos e negociação. A todas estas vertentes dediquei muito da minha atenção e estudo. Nos primeiros contactos que tive com SM cheguei a convidá-lo para ser meu orientador de doutoramento, que ele aceitou, mas a que tivemos de renunciar por dificuldades práticas de várias ordens. Trabalhar nesta área de liderança e, sobretudo, na sua aplicação às organizações conduziu-me a uma outra área que sempre me despertou curiosidade. Refiro-me ao Estudos Transculturais. Segundo Edgar Schein (2009), haveria uma estreita relação entre liderança e cultura organizacional, o que permite a operacionalização de variáveis indicadoras das culturas não apenas organizacionais, mas também nacionais levando a comparações psicométricas a diferentes níveis de análise. Um exemplo duma tal abordagem, no âmbito da TRS, é o estudo conduzido por Willem Doise (2002) sobre a representação social dos Direitos Humanos, envolvendo dezenas de países, no qual tive ocasião de participar. (Recordo uma sessão, em Aix, em que Doise apresentou os resultados do estudo que viria a publicar em livro, sessão a que assistiu SM, o qual, no final, formulou reservas sobre o que considerava ser essa uma abordagem demasiado “estrutural”). O último dos estudos desta natureza, em que participei designado por GLOBE dirigido por Robert House, outro nome consagrado na área dos *leadership studies*, envolveu 62 países e deu igualmente origem a várias publicações. Devo confessar que sempre nutri algumas reservas epistemológicas sobre estas metodologias, demasiado redutoras, aceitando-as como meros indicadores, hipotéticos e provisórios. Recordo, por outro lado, como já referi antes, que a minha preferência pelo estudo da liderança sempre se situou na perspectiva genética e aqui no sentido que Moscovici lhe confere na sua teoria sobre influência social, designadamente na tese do papel das minorias ativas enquanto motor da mudança social. Voltarei mais à frente a este tema. Daí também o meu interesse prioritário pelos processos e pelas mediações que me levaram, numa lógica de recuo progressivo, primeiro a Robert Bales, deste a Talcot Parsons e deste a Max Weber, mas também a Durkheim e sempre na companhia, ainda que não exclusiva, de Serge Moscovici (SM) e Pierre Bourdieu (PB). Isto, por um lado, porque, por outro lado, as questões do poder e designadamente do poder político convidam a frequentar sociólogos como Karl Marx e Jürgen Habermas e, desta forma, a participar nos debates do nosso tempo. Julgo que atualmente os jovens psicólogos sociais estarão mais sensibilizados para frequentar um campo interdisciplinar mais vasto e menos limitado pelas restrições positivistas, ainda que estas, qual retorno do repri-

mido, tendam a reaparecer, agora sob as incontornáveis evidências geradas pela hegemonia do Big Data.

MFBA – Concordo com o Sr., porque Marx nos ajuda a reanalisar questões que estão ao redor do poder político e das formas como assumimos consciência frente a ele. Com a sua fala, logo me veio à cabeça aquela célebre frase de Marx: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Não posso deixar de pensar, também, que temos necessidade de compreender o modo como a sociedade contemporânea regida por uma lógica neoliberal conforma “seus sujeitos” a uma representação distorcida da realidade, conduzindo aos “fenômenos de alienação” e do “fetichismo da mercadoria” como nos ensina o autor. Penso que Marx nos faz enxergar que temos uma “razão da economia” que monopoliza o discurso político e vai configurando as estruturas e políticas de nossas sociedades, assim como o individualismo e os processos de competição que acabam por nos escravizar. O que nos faz tecer ainda relações com Bourdieu (2004, p. 16), quando diz: “[...] o estudo das transformações das práticas econômicas permite ver melhor, e mais completamente, o que elas põem em jogo, isto é, todo um estilo de vida ou, melhor, todo um sistema de crenças”. De tudo o que foi discutido até agora, pergunto: quais os caminhos que percorreu para escrever o capítulo que está no livro “Psicologia Social”, organizado por Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (1993), e que se denomina “A Psicologia Social Europeia”? Questiono se os “pontos de debate” indicados neste capítulo seriam os mesmos se considerarmos a realidade de hoje? Nesta perspectiva, se for possível, gostaria que o Sr. retomasse alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e sobre aquela obra em que este autor escreveu sobre as minorias ativas? Também, seria possível revisitar um outro aspecto mencionado pelo senhor, e que diz respeito às “convergências e complementaridades entre RS e as noções de disposições e *habitus* propostas por Bourdieu”?

JCJ - Por que razão um capítulo sobre Psicologia Social Europeia? O próprio título é controverso. Será defensável que uma disciplina de vocação científica possa ser adjetivada em termos regionais? Na nona edição de 2013 do livro Psicologia Social, editado por Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro, profundamente remodelado, essa incursão histórica veio a ser suprimida. Nas edições anteriores, esse capítulo era complementado por um outro sobre Psicologia Social Norte-Americana pelo Colega Orlindo Gouveia Pereira com quem partilhei, como já referi, vários textos e projetos de pesquisa. Ocasão para ampliar um pouco mais, acrescentando ter sido ele o responsável, a quem agradeço a minha inserção no Ensino Superior. Gouveia Pereira era médico naval, psiquiatra, com doutorado em Psicologia pela Universidade de Brandeis, nos USA, com quem travei conhecimento, dada a proximidade profissional. Ele conhecia bem a psicologia social que se praticava no início da década de setenta, em

Boston, estando à vontade para ilustrar o contraste com a sua congénere europeia. Reportando-me aos dias de hoje, julgo que faz, todavia, sentido que a renovada edição do manual não contemple essa divisão que se deve porventura a circunstâncias datadas. Permito-me referir duas obras para melhor enquadrar o significado dessa designação, que deveria ser entendida mais em termo passíveis de registar algumas convergências entre esses dois critérios tão diversos, senão incompatíveis. Refiro-me à obra de 1972, “The context of social psychology”, editado por Joachim Israel e Henri Tajfel, em que colaboram vários autores (europeus) seniores, tais como: Rom Harré, Serge Moscovici, os próprios editores Henri Tajfel e Joachim Israel, bem como Mario von Cranach, Ragnar Rommetveit, Claude Flament e Hakan Wiberg. A outra obra, muito mais recente, deve-se a SM e Ivana Markova, e foi publicada, em 2006, com o título “The making of modern social psychology – The hidden story of how an international social science was created”. Simplificando muito, podemos exprimir esta ideia de opor o modo europeu ao modo americano, de fazer psicologia social à distinção, pouco elegante entre “psicologia social sociológica” e “psicologia social psicológica”. Tratando-se de uma interdisciplina na fronteira entre psicologia e sociologia, a psicologia social sempre conheceu, sobretudo ao nível dos seus métodos, alguma ambiguidade no que se refere à operacionalização bem como à métrica das variáveis. Não deixa de ser curioso que a psicologia social dita europeia tenha sido criada pela iniciativa do psicólogo norte-americano John Lanzetta (1926-1989), que, exercendo funções de adido no Naval Office em Londres, resolveu organizar um Encontro dos psicólogos sociais europeus que na altura se encontravam dispersos, trabalhando individualmente sem qualquer identidade de grupo. É, a partir de tal iniciativa, que recuando a 1963 e, em seguida, às démarches nomeadamente de SM, no âmbito de uma Comissão Transnacional, que viria a constituir-se uma Associação Europeia a qual por seu turno editou uma revista que se tornou referência, com o título, *European Journal of Social Psychology*. Note-se, porém, e agora já menos paradoxalmente, que esta corrente da psicologia social rapidamente viria a perder a sua vocação inicial proclamada no livro de 1972 – Uma psicologia social mais social, para se aproximar paulatina e, quase exclusivamente, do paradigma positivista e experimentalista típico do modo norte-americano de que a revista *Journal of Personality and Social Psychology* (JPSP) se tornou referência absoluta. SM que teve um papel fundamental na criação da Associação Europeia virá mais tarde a dessolidarizar-se da deriva tecnicista de uma disciplina incapaz de subir aos ombros dos seus geniais fundadores. SM ocupa aqui uma posição única pela capacidade que revelou na construção de uma obra de largo espectro, não dicotómica, onde o experimentalismo não era rejeitado nem divinizado, apenas utilizado como meio e não como fim enquanto via para validar hipóteses como será o caso das incursões laboratoriais sobre o efeito das minorias na influência social, um fenómeno que ape-

nas iniciou, deixando em aberto em que medida processos observados a nível micro podem fornecer pistas para melhor entendermos as mudanças sociais a nível macro. Por outro lado, o mesmo SM introduz, como já referi, a TRS, uma teoria macro, procurando descrever como se constrói e como funciona o senso comum, mas também como muda e se acha condicionado, como é possível o pensamento social, o escândalo do pensamento social, o pensamento que se elabora através das múltiplas trocas entre sujeitos individuais sobre objetos sociais comuns, algures entre representações coletivas, hegemónicas, aparentemente não negociáveis, constituindo um quadro estável, fonte de certeza e de previsibilidade, e as representações individuais, eventualmente emancipadas ou mesmo polémicas, sendo esse triângulo semântico que irá dar lugar aos processos de mudança. Curioso observar como que um isomorfismo de tipo - o que leva os psicólogos sociais, que se consideram mais próximos do cânon da cientificidade, não reconhecerem esta aproximação teórica como válida? O que, por seu turno e agora no interior da comunidade moscoviana, voltem a ser traçadas fronteiras entre os que só reconhecem o paradigma experimentalista da influência social, mas não o da TRS. E, entre aqueles, mesmo no interior da TRS, há os que aderem a uma orientação mais genealógica e etnográfica e aqueles que só se sentem confortáveis com o paradigma cognitivista do núcleo central. É certo que SM sempre foi fiel ao “princípio de caridade” dos filósofos, que Leibniz bem resumiu com o célebre lema “je ne méprise presque rien<sup>5</sup>”. Talvez, por isso, este “novo olhar” que SM introduziu, não apenas na psicologia, mas nas ciências sociais, continua a desdobrar as suas virtualidades heurísticas, no entanto não é para mim fácil antecipar em que medida estas aproximações epistémicas, menos baseadas na imaginação sociológica do que na econometria, que a IA tenha tendência a aplicar-se a todas as trocas sociais. Para retomar a questão colocada relativamente às relações entre a noção moscoviana de representação social e a noção bourdieusiana de *habitus*, deve-se, sobretudo a Doise, a proposta de as aproximar. Sabemos também que entre ambos os cientistas sociais não se registou grande empatia ou qualquer ressonância. Tive ocasião de examinar, com algum pormenor, o debate que teve lugar entre ambos em 1981, por ocasião da edição de “L’Âge des Foules” de SM, que publiquei nos Papers on Social Psychology a que não vou aqui voltar. Apenas recordo que já aí propunha que, ainda que distintas, as noções seriam complementares. Certamente que o *habitus* na sua tripla componente, bem analisada pelo nosso saudoso colega Moisés Sobrinho, será sobretudo em termos aídos/ethos que terá uma correspondência no “pensamento natural” de SM, respetivamente em termos do “nível operatório” e do “meta-nível normativo”. Quanto à componente “hexis”,

---

5. Segundo Ferrater Mora (1968), Leibniz (1646-1716) foi um pensador alemão que se debruçou sobre diversas áreas, e era tido como filósofo eclético, aspirando a ser o herdeiro de uma “filosofia perennis”. Neste sentido, ficou conhecido o seu lema: “Je ne méprise presque rien”, que significa que nada ou quase nada deve ser desprezado; tudo ou quase tudo pode ser integrado e harmonizado.

Bourdieu parece aproximar-se mais da psicologia ao recorrer ao disposicionalismo, com acentos quase comportamentalistas, ao colocar a ênfase nos processos de socialização, que não julgo encontrar qualquer correspondência em SM. Ao comentar a obra-prínceps que é “La Distinction”, de PB, SM lamenta que ele não tenha ido mais longe na tentativa de uma ancoragem não apenas etnográfica, mas sobretudo antropológica, da forma como a formação do gosto é tributária do pensamento social. Como escreveu Fernando Pessoa “a máscara colou-se à cara e quando a quis tirar estava velho”.

MFBA – Quando o Sr. cita o nosso saudoso colega Moisés Sobrinho, não posso deixar de tecer comentários a respeito do esforço que fazíamos à época para refletir sobre Bourdieu e Moscovici, naqueles encontros do Grupo do Rio<sup>6</sup> (GR), quando o Sr. se refere a ele ao trazer reflexões sobre a *reflexividade* (Jesuíno, 2022). Encontros que ocorreram em seminários em Natal e Rio de Janeiro, e que se desdobraram em produções, organizadas por Abdalla, Domingos Sobrinho e Campos (2018) e Abdalla (2019). Um tempo precioso de reflexões coletivas, e que contávamos com nossos queridos amigos, Moisés e Pedro Humberto, que, agora, já não estão entre nós, mas que nos deixaram diferentes e valiosas contribuições para continuarmos este nosso caminho... Prof. Jesuíno, diante de suas palavras, dos momentos vivenciados por nós e das lembranças positivas que permanecem em nossas memórias, e considerando, também, a linha poética de Fernando Pessoa, que o Sr. tão bem anunciou, pergunto: de que forma Moscovici e Bourdieu podem ainda contribuir para se fazer uma leitura do que está acontecendo hoje no mundo? Gostaria de que refletisse e nos deixasse refletir sobre esta nova geopolítica que se desenvolve a partir da lógica neoliberal, e que está por detrás das políticas públicas orientadas tanto para o norte global como para o sul global? E solicito, também, frente a esse cenário, que explicita a importância da noção de *reflexividade*, em Bourdieu, que foi retomada pelo Professor, em um texto recente (Jesuíno, 2022).

JCJ - Será que SM e PB poderão ajudar-nos a entender melhor os nossos tempos? Assim de imediato, eu diria que sim. São ambos pensadores recentes que nos deixaram não há muito tempo, são ambos cientistas sociais que não se limitaram a cultivar o seu jardim, são ambos cidadãos intervenientes, interessados na sua própria atualidade e com opções políticas e ideológicas relativamente claras, algures situados no centro-esquerda, não radicais. Essa, aliás, uma razão para o interesse em estabelecer confrontos, que levou a atrair o núcleo que a Professora Abdalla ajudou a formar e nos motivou a publicar um conjunto de textos sem que tenhamos esgotado as suas virtua-

---

6. Ao se referir ao Grupo do Rio (GR), são essas as palavras do Prof. Jesuíno (2002, p. 25): “O Grupo do Rio foi assim denominado pelos pesquisadores, que constituíram o primeiro núcleo: Jorge C. Jesuíno (Portugal), Maria de Fátima B. Abdalla, Moisés Domingos Sobrinho, Pedro Humberto F. Campos, Rita de Cássia P. Lima (Brasil) e Themistoklis Apostolidis (França). Mais recentemente, o Grupo incorporou os seguintes pesquisadores: Agustín Villarreal (Argentina), André Augusto Diniz Lira e Lúcia Villas Bôas (Brasil)”.

lidades. No meu texto “Paralelos” (Jesuíno, 2018), procuro situar o confronto no âmbito da sociologia da ciência para a qual ambos os autores deram contribuições significativas, todavia pouco referidas, no debate tradicional que remonta a Popper e Kuhn, e hoje muito atenuado ou mesmo esquecido. A circunstância de, atualmente, integrar um Centro de Investigação dedicado à Filosofia da Ciência, oferece-me um lugar de observação, por superficial e limitado que seja, permitindo concluir que hoje os grandes problemas que se colocam situam-se, por um lado, nas práticas da interdisciplinaridade; e, por outro lado, nos limites da ciência e sobretudo da tecnociência. Mais especificamente, a questão ecológica e os desenvolvimentos registados no domínio da IA constituem os grandes desafios para os quais tanto as comunidades científicas como o senso comum e os decisores políticos se acham estreitamente irmanados, compartilhando as mesmas incertezas ôntico-epistêmicas. Não estou certo, no que se refere à “questão natural”, para usar a fórmula de SM, que tenhamos avançado muito, relativamente à reflexão que este autor desenvolveu de forma profética, o que o levaria a declarar ser essa a questão central do novo século. Vivíamos, então, nos anos 70. Refiro-me, sobretudo, à urgência em tomar consciência do problema e não tanto às possíveis políticas públicas a adotar para controlar a húbriis tecnológica. A abordagem proposta por SM insere-se na sua *teoria das minorias ativas*, que ele não só estudou em laboratório como praticou enquanto ativista, chegando para o efeito a candidatar-se a eleições municipais. SM considerava fundamental mudar de vida e a seu ver a melhor estratégia consistia no que ele designou como atuar pelas margens, ou seja, alertar as pessoas a nível local para os malefícios da poluição e para a necessidade de adotar hábitos mais saudáveis e menos poluentes. Para produzir efeitos, há, todavia, que exercer uma militância que será tanto mais efetiva quanto desencadeada e prosseguida de forma sustentada por grupos minoritários internamente coesos; ou seja, para passarmos a uma linguagem mais atual, grupos identitários determinados, consistentes e, sobretudo, nómicos, ou ainda defendendo causas eticamente legitimadas de que será exemplo a retórica dos Direitos Humanos. Aplicada a fórmula a grupos anómicos, teremos porventura o *modus faciendi* dos grupos terroristas: uma modalidade que SM não examinou e a que talvez seja aplicável a mesma lógica praxica. Os diferentes movimentos a que hoje assistimos do sexismo ao anti racismo enquadram-se com facilidade no modelo teórico proposto por SM. No fundo, segundo julgo, trata-se de introduzir a mudança não a partir das maiorias, ou seja, das elites políticas, de cima para baixo, mas através de movimentos emergindo no espaço público e exercendo pressão através da influência social de baixo para cima. Tal como o seu amigo Alain Touraine, SM não é um homem de partido, preferindo a dinâmica dos movimentos sociais, o que, de algum modo, explica que tenha vindo a desligar-se dos Verdes, quando o movimento adquiriu um carácter partidário, passando de uma estratégia de margens

para os jogos do Centro. Subjacente à questão ecológica, coloca-se, todavia, a questão da positividade, ou seja, qual o cenário ainda que utópico a construir, em que mundo possível queremos viver ou, mais especificamente, o que fazer para evitar as ameaças climáticas provocadas pela ação predatória da natureza pelos humanos na sua fúria extrativista? A questão está longe de ter uma resposta simples, porque justamente não é fácil mudar de vida sobretudo quando isso implica renunciar a hábitos de bem estar e de segurança. Tal como dizia o Presidente Bush (pai): “o estilo de vida norte-americano não é negociável”. O debate sócio político, tal como é bem resumido por SM, opõe à solução liberal, que se traduz em investir mais na tecnologia - em termos de negociação. O que mais importa é aumentar o bolo enquanto metáfora da energia, diversificando as fontes eventualmente menos poluentes; em contrapartida, a solução socialista não se centra prioritariamente no tamanho do bolo, ou seja, nas necessidades energéticas, mas na forma como se procede à distribuição tanto dos seus benefícios como dos seus riscos. Para o pensamento ecologista resta, todavia, saber se o problema não reside tanto na forma como aumentamos e distribuimos o bolo, mas se a receita de como ele é feito não estará envenenada. SM não é, todavia, um pessimista. Face ao caos Hobbesiano, em que atualmente nos situamos em termos de riscos ambientais, SM não aceitaria soluções autoritárias, centralizadas. A sua aposta é pré-ideológica, construtivista, descentralizada, confiante que os múltiplos ativismos identitários já constituídos ou que venham a constituir-se, contribuam para conduzir não à densificação do caos, mas antes à sua superação por via da emergência de novas formas de convivialidade coletiva. Para PB, tal como o entendo e tanto quanto julgo saber, pouco se ocupou das questões ambientais, não seria aceitável esta posição próxima do anarquismo racionalista partilhada por alguns filósofos da ciência como nomeadamente Popper. PB não recusa o alinhamento ideológico e aí, estará mais perto do socialismo distributivo do que do liberalismo integrador. Precisamente, por não recusar o ideologismo, aliado a um escrúpulo epistemológico pascaliano, isso leva-o a introduzir um controlo rigoroso da produção teórica através do exercício da reflexividade, tema que abordo no texto que a Colega generosamente se refere (Jesuino, 2022). Nesse texto, refiro-me a uma passagem de SM, que poderíamos invocar como reserva quanto à possibilidade de uma tal prática da atividade cognitiva, sobretudo quando consideramos o terceiro nível de reflexividade, a reflexividade escolástica, que, na terminologia de PB, consistiria em admitir como possível que observador e observado pudessem coexistir em simultâneo - passear na rua e, ao mesmo tempo, estar a observar-me da janela. Trata-se, de resto de uma questão central que Hofstadter (1979) examina em termos do teorema de Gödel, ou seja, da impossibilidade de um sistema formal se auto-validar. A tentativa que PB faz para exemplificar a aplicação da reflexividade à sua própria autobiografia não parece ir além de uma autocrítica superficial e complacente e contrária ao pouco

crédito que o mesmo PB atribui ao exercício biográfico. Também não será surpresa que PB, diferentemente de SM, assuma uma atitude existencial menos otimista, senão mesmo pessimista, ao conceber o contrato social em termos de um modelo, em que predominam as influências maioritárias e as convergências miméticas de longa duração, reforçado pelos mecanismos de reprodução por via da socialização nos seus sucessivos níveis. Na lógica social de PB, o poder assume um papel muito mais saliente do que em SM. Sobretudo, o poder enquanto *violência simbólica*, porventura uma das contribuições mais heurísticas que, segundo julgo, PB deriva da leitura de Max Weber e Karl Marx. Entende PB por violência simbólica a que é exercida sem ser sentida como tal. No fundo a que corresponde à legitimidade, à aceitação das normas e das regras como quase naturais. Práticas quotidianas que levaram a aceitar que a homossexualidade fosse um crime ou que as mulheres não tivessem direito a voto. O *habitus* é constituído por esse complexo de normas sociais e mesmo de disposições corporais tornadas automáticas ao serem como que naturalmente atraídas para o que será também designado por “zona da indiferença”. Como é então possível que a mudança social tenha lugar, ou seja como é possível aquilo a que muitos chamarão progresso? Seja por via económica, tecnológica ou apenas social, ou pela sua combinatória complexa, a mudança será por via de regra incremental, mas no que se refere à deslegitimação das normas aparentemente legítimas, da denúncia da violência simbólica, será difícil negar o papel desempenhado pelas minorias ativas, senão mesmo pela dissidência de um só, seja ele Soljenítsin (2017) ou mais perto de nós Greta Thunberg, que corajosa e persistentemente, pela primeira vez, denuncia o erro e apela à mudança, sobretudo, quando essa voz solitária começa a ser ouvida e a ser seguida.

MFBA – Com base no que acabou de falar, ou seja, na denúncia da violência simbólica e no papel das minorias ativas ou na “dissidência de um só”, seja por Soljenítsin (2017), ou mesmo, Greta Thunberg, o Sr. poderia tecer alguns comentários sobre essas guerras que acontecem no mundo atual, em especial, a respeito do genocídio na Faixa de Gaza e em Israel nestes últimos dias? Neste sentido, há uma frase de Moscovici<sup>7</sup> (2011), que reproduzo aqui, para que possamos pensar a conjuntura atual das guerras que nos são impostas. Trata-se da seguinte afirmação: “A credibilidade é, portanto, o principal problema da dominação” (Moscovici, 2011, p. 306). Qual o seu olhar sobre as crenças que geram esse tipo de violência? Por que nos sentimos tão impotentes frente a tudo isso? Há caminhos de superação a este sofrimento social que, a cada dia, aumenta?

7. A frase foi retirada do livro, traduzido para o português com o título “A invenção da sociedade: Sociologia e Psicologia” (MOSCOVICI, 2011); e, em francês, intitula-se “La machine à faire des dieux - Sociologie et Psychologie” (MOSCOVICI, 1988).

JCJ - Retomo o nosso diálogo agora para trocarmos ideias sobre as guerras em curso e, em especial, a que tem lugar em Gaza que adquiriu maior relevo. Hoje, 7 de dezembro de 2023, dois meses depois do ataque terrorista que o Hamas fez em território israelita provocando cerca de 1400 mortos e 250 reféns. Entretanto, dois meses depois, já assistimos à invasão da Faixa de Gaza pelo FDI (Forças de Defesa Israelita) com ocupação do terreno, centenas e centenas de bombardeamentos, cerca de 15.000 mortos, uma breve trégua de três dias para troca de reféns por prisioneiros palestinos na proporção de 1 para 3, com retoma dos bombardeamentos na Zona Sul do Território. Refiro tudo isto sem grandes pormenores limitando-me ao que tem sido objeto da informação a que tenho acesso. O tema continua na ordem do dia dando lugar a extensos comentários, remetendo com frequência para uma história complexa que nos faz recuar à Primeira Guerra Mundial e à reestruturação do que restou do Império Otomano. Subtilmente somos obrigados, talvez seja esse o único aspeto positivo, a voltar aos bancos de escola e reabrir o compêndio de história universal. Mas muito desse esforço é-nos poupado pelo trabalho dos comentadores, alguns deles académicos bem informados que os media atualmente nos proporcionam. O lado suspeito é que muita dessa informação seja parcial e enviesada não ajudando a formar um quadro suficientemente claro de uma situação, que mesmo sem ruído se afigura viciada e impossível à partida. Numa das muitas análises que tenho seguido, recordo um painel de historiadores ingleses na BBC, em que o imbróglio é resumido em termos da parábola do mesmo cavalo vendido a dois compradores, retirando-se o vendedor do inevitável conflito sem solução, que daí irá resultar. Apenas que o cavalo é aqui um território com uma história milenar ocupado por povos em constante turbulência apenas interrompida por um período de saudável convivência não obstante a diversidade de culturas e credos religiosos. O cavalo da parábola é aqui o território da Palestina sendo o vendedor a Inglaterra, o contrato os Acordos de Balfour e os compradores, os israelitas e os palestinos que, em parte, já partilhavam o mesmo território durante o período otomano, ainda que os judeus em percentagem, pouco expressiva, situação que vai tornar-se progressivamente explosiva a partir do fim da Segunda Guerra Mundial com o trauma do Holocausto e a criação do Estado de Israel. Após toda uma série de sucessivos conflitos, guerras e tentativas de negociação com vista à criação de dois Estados, obstaculizada por ambas as partes e sucessivamente falhadas, chegamos à atual Guerra na Faixa de Gaza. O Estado de Israel tem sido sempre vencedor e daí ter alargado o seu domínio territorial e transformado o Povo Palestino numa minoria étnica de refugiados e de apátridas divididos entre si. A faixa de Gaza é uma estreita faixa litoral de 30 km de extensão e 11 km de profundidade onde habitam 2.5 milhões de palestinos. A superioridade de Israel em termos económicas e militares e o apoio de que sempre beneficiou dos EUA, bem como das potências ocidentais culpabilizadas pelo

anti-semitismo de que os judeus foram vítimas durante séculos, leva a que o desequilíbrio entre as partes seja da ordem do zero ao infinito. De ex-David da lenda Israel tornou-se o Golias, mas um Golias tornado invulnerável às pedras desesperadas das Intifadas. A forma como estou a resumir, o modo como contextualizo esta Guerra já de si pode ser interpretada como sofrendo de algum enviesamento da minha parte. E é certo que tenho tendência a tomar partido pelos mais fracos, neste caso, pelos Palestinos. Já quando era adolescente preferia que fossem os índios a ganhar as guerras do FarWest, embora raramente tal acontecesse. Recentemente, nos areópagos políticos norte-americano, foi aprovada uma disposição segundo a qual passa a ser lícito considerar que o antisionismo é uma variante do antisemitismo. Ao ler a notícia fiquei indignado, mas até posso encontrar alguma justeza nessa nova interpretação. O movimento sionista é o que leva à fundação de um Estado para a Nação Judaica, uma nação que através da história fora condenada a não ter história. Não é caso único, mas foi o que adquiriu maior saliência. É certo, por outro lado, que nem todos os judeus são sionistas e que muitos continuam dispersos pelo mundo e se distanciam do que tem sido a trajetória do Estado de Israel nos seus 75 anos de existência. Nesta perspectiva teria justificação distinguir o judaísmo do sionismo. Mas se entendermos o sionismo enquanto direito dos Judeus a constituírem-se como um Estado, podemos também entender que negar tal direito poderia ser traduzido por discriminação e antisemitismo. A questão político-jurídica que se coloca é a das condições de possibilidade, nos tempos modernos, de partir de uma nação e fundar um estado se por estado entendermos a soberania exercida num território com fronteiras bem definidas. Voltamos ao cavalo e aos dois compradores, mas aqui a solução afigura-se teoricamente mais complexa. Mudando de metáfora poderíamos invocar o dilema de Sofia forçada a escolher qual dos seus dois filhos poderá sobreviver. Se examinarmos os Mapas da Região em causa no Médio Oriente desde os acordos iniciais até aos dias de hoje, podemos verificar como a divisão inicial que consagrava cerca de 50% a cada uma das partes foi sucessivamente aumentando a favor de Israel, reduzindo os Palestinos a ocupantes minoritários e indesejáveis. Sabemos que as responsabilidades, chamemos-lhe históricas, são repartidas. O reconhecimento formal do estatuto de Estado só veio a ter lugar para Israel enquanto que para a Palestina foi adotada a figura pouco clara de Autoridade com uma soberania forçosamente limitada, além das divisões internas que ocorreram no interior da sua própria comunidade, dando lugar à emergência do partido radical do Hamas, que governa na Faixa de Gaza e agora no centro do problema. O Hamas tem sido demonizado e classificado como organização terrorista, mas esquecemos que os próprios pais fundadores de Israel foram terroristas, como esquecemos que o terrorismo surge em situação extrema enquanto último recurso dos desesperados para tornar visível a sua causa. Recentemente, segui na TV uma entrevista a um

escritor norte-americano que vive em Israel, Nathan Thrall<sup>8</sup>, que me pareceu resumir bem a situação no que ela tem de trágico e definitivo, levando-me a ter de aceitar como incontornável que a razão da força acaba sempre por vencer a força da razão. Neste caso, como possivelmente em muitos outros, a situação será, todavia bem mais difícil dado que a assimetria entre a razão e a força raramente será um jogo de soma nula. Ao entrarmos nos jogos de linguagem, que têm por tema a dominação, faz todo o sentido recorrermos à citação de Serge Moscovici que a minha Amiga propõe. Permita-me aqui um pouco de contexto. A ideia de associar a credibilidade à dominação é sugerida no interior de uma reflexão que SM leva a efeito na sua obra “La Machine a faire des Dieux” sobre quatro pais fundadores da sociologia – Emile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber e Georg Simmel, defendendo a tese subtil que a racionalidade sociológica está sempre ligada à racionalidade psicológica. Será porventura Max Weber o sociólogo mais próximo da psicologia social pelo papel que confere à subjetividade na legitimação dos poderes de governação. Credibilidade significa isso mesmo, ou seja, corresponde à legitimação do poder. A leitura que SM propõe do argumento de Weber é, todavia, muito original. Weber distingue três modalidades de legitimação - carismática, tradicional e racional legal. A proposta de Weber é taxonómica, estática e como bem sabemos as tipologias são o grau zero da teoria. SM transforma esta classificação num processo genealógico em que as três modalidades se articulam dinamicamente numa narrativa e, nessa narrativa, o momento carismático é o que assume um papel decisivo na estabilização dos conflitos sociais. Já, quando examina na obra anterior “L’Âge des Foules” (Moscovici, 1985), a relação carismática entre líderes e seguidores, SM atribui uma irreduzível - racionalidade ou mesmo irracionalidade - na adesão das massas e no fenómeno da obediência generalizada e consentida. A legitimação significa essa aceitação do poder que a torna distinta da legalidade baseada na razão e expressa na lei. Um regime normal é aquele em que a legalidade e legitimidade coincidem, é também aquele que a tradição consagra, tradição essa que de algum modo suprime a crítica, outra observação que SM introduz e que poderá surpreender ou chocar a uma primeira leitura. Mas basta lembrar que, por exemplo, a homossexualidade enquanto crime condenável já foi uma dessas verdades que não se discutem, que se aceitam como legítimas e não negociáveis. A mudança social, tema, como sabemos, caro a SM, resulta da voz minoritária, por vezes de um só, que denuncia o absurdo de tais dogmas e logra iniciar o processo de deslegitimação que, quando bem sucedido, conduz à mudança racional da lei. Nem sempre a mudança social terá lugar a partir destes processos ascendentes das vias minoritárias que poderíamos designar como

---

8. Nathan Thrall é um autor americano, ensaísta e jornalista que mora em Jerusalém e que foi autor do livro “A Day in the life of Abed Salama: anatomy of a Jerusalem Tragedy”, considerado o melhor livro de 2023 por diversas mídias, como “The New Yorker”, “The Economist”, “Time”. “The Financial Times”, dentre outras. Algumas das entrevistas com este autor estão disponíveis em: <https://www.google.com/search?q=interview+with+nathan+thrall+youtube&og>.

momentos carismáticos de baixa intensidade. A história oferece-nos exemplos de mudanças de carácter mais catastrófico e metamórfico, em que o carisma revolucionário de alta intensidade recupera a ordem posta em causa pela luta de todos contra todos. A leitura de Serge Moscovici (2011) parece-me muito consequente e o seu conceito de legitimidade enquanto credibilidade muito próximo do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu que a Professora bem conhece e sobre o qual já muito conversamos.

MFBA - Também, concordo com suas colocações, Prof. Jesuíno. Dos pontos tratados, nesta sua fala, gostaria de colocar o acento em, pelo menos, dois. O primeiro tem a ver com a questão dos conflitos que acabam por mudar o cenário político-social mundial por meio da violência não só simbólica, mas física, como estamos vendo acontecer. E, com isso, pensar naquilo que Moscovici (2011, p. 100-115) nos ensinou sobre o *conflito* como “ponto crucial da mudança”, e, ao mesmo tempo, “o que dá origem à incerteza” (p. 108). E o segundo ponto que o Sr. falou, quando se expressou a respeito do conceito de *legitimidade* enquanto credibilidade, e que está muito próximo do conceito de *violência simbólica*, de Bourdieu. Compreendo, também, essas noções entrelaçadas, em especial, quando Bourdieu (2014) tece reflexões a respeito das *relações de força*, afirmando que as mesmas giram em torno da crença e da obediência, e determinam e adensam a *violência simbólica* (e até física, como observamos não só nestas guerras, mas também nas diferentes situações cotidianas). Essas relações se estabelecem, segundo ele, via *relações de comunicação* e de *sentido* para os sujeitos em interação, configurando, assim, seu espaço social, de dominantes e dominados: “Posto que as *relações de força* são inseparáveis das *relações de sentido* e de *comunicação*, o dominado é também alguém que conhece e reconhece” (Bourdieu, 2014, p. 228, tradução e grifos nossos). Esse ato de conhecer e reconhecer desencadeia o que Bourdieu (2014) denomina como “atos de submissão e de obediência”, que, como tais, explicita o autor, “[...] ativam estruturas cognitivas de percepção, esquemas de percepção, princípios de visão e divisão, todo um conjunto de coisas que a tradição neokantiana põe em primeiro plano” (p. 229, tradução nossa). O que o Professor acha a este respeito?

JCJ - Poderíamos ir mais longe e sugerir que o poder sempre, em última análise sustentado pela força, tende a sublimar-se nas modalidades mais subtis da influência persuasiva ou da tradição cultural que reforça e conforta a identificação comunitária. Voltamos a Gaza. Em que medida podemos recorrer a esta arquitetura conceptual para melhor entendermos o que por ali se passa? Convenhamos que não será fácil. Como se reportam aí as narrativas da legitimidade e da legalidade nas crenças alicerçadas na razão e das crenças que pouco terão a ver com a razão? Como opera a razão nessa história, perguntaria Hegel? Acresce para complicar ainda mais o quadro, estarmos em presença de comunidades fundadas na religião, contribuindo para a emergência de lí-

deres carismáticos mais totêmicos do que mosaicos, para utilizar uma outra heurística distinção introduzida por SM. Ou seja, entre líderes que fazem mais apelo à razão da força - as imagens totêmicas; e os líderes que por seu turno fazem mais apelo à força da razão ou seja - à razoabilidade dos modelos que propõem. Não tenho uma visão otimista quanto ao futuro da Humanidade. Verifico, por um lado, o enorme avanço que a ciência e a tecnologia nos têm oferecido, garantindo condições de vida incomparavelmente melhores; mas, por outro lado, que o mesmo não poderemos dizer no que se refere aos contratos sociais, abrindo para um mundo globalmente mais justo e equilibrado. Mas reconheço que há autores, e estou a pensar no psicólogo, agora filósofo Steven Pinker (2012), que defende números a apoiar, que vivemos num mundo cada vez menos violento e que poderemos vir a alcançar a famosa paz perpétua aspirada por Kant. Tenho, todavia, dificuldade em aceitar que assim seja, bastando ter em conta os orçamentos militares, os quais me levam a aceitar a cínica inversão da fórmula de Clausewitz<sup>9</sup> (1984), ou seja, que a política não é mais do que a continuação da guerra por outros meios.

MFBA - Pensando, agora, nas políticas educacionais, pergunto ao Professor: quais seriam, em seu ponto de vista, os aspectos principais das políticas educacionais em Portugal? Elas se diferenciam das políticas educacionais quando o Sr. era estudante ou um jovem professor? É possível citar alguns aspectos que considera importante?

JCB - As políticas educacionais em Portugal acham-se atualmente alinhadas com as políticas europeias, orientação essa que se acentuou com a adesão ao chamado Tratado ou Processo de Bolonha, firmado em 1999 por 29 países, enquanto iniciativa para unificar os sistemas de ensino superior em todo o bloco europeu, concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior. Na altura em que o tratado foi assinado houve muitas críticas suscitadas pelo receio de abaixamento dos níveis de exigências. O sistema introduziu três níveis no ES designado 3:2:3, ou seja, um primeiro nível de licenciatura (ex bacharelato) de três anos, um segundo nível de mestrado de dois anos, e um terceiro nível de doutoramento de três anos. O sistema do ES é, por outro lado, dual, operando igualmente Institutos Politécnicos que, inicialmente, só davam acesso ao bacharelato e, atualmente, também ao grau de doutor. O caso do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), onde exerci a minha atividade seguiu uma trajetória atribulada. Fundado em 1972, o ano da reforma introduzida já no final

---

9. Para maiores esclarecimentos, consulte a obra "Da Guerra", de Carl von Clausewitz (1984), em especial, o ensaio introdutório de Peter Paret, que, ao comentar sobre "A Gênese de Da Guerra", na edição de 1984, faz um breve comentário sobre a célebre frase de Clausewitz: "A guerra não é um fenómeno independente, mas a continuação da política através de meios diferentes. Consequentemente, as principais linhas de todo plano estratégico de vulto são em grande parte políticas em sua natureza, e o seu carácter político aumenta à medida em que o plano se aplica a toda a campanha e a todo o Estado" (p.6, grifos do autor). Disponível em [https://www.academia.edu/13807240/Da\\_guerra\\_carl\\_von\\_clausewitz](https://www.academia.edu/13807240/Da_guerra_carl_von_clausewitz). Acesso em: 02 fev. 2024.

do regime, começou por ser um instituto integrado na Universidade Nova de Lisboa criada na mesma data, e, com as perturbações da Revolução de Abril, de 1974, acabou por ser excluída daquela universidade e dispor do estatuto anómalo e único de ensino superior não integrado, ou seja, sem qualquer tutela de universidade ou de politécnico, e na dependência direta do Ministério do Ensino Superior. A situação veio a ser corrigida ao longo destas cinco décadas e hoje o ISCTE tem o estatuto de Instituto Universitário de Lisboa (IUL), sendo frequentado por mais de 10.000 alunos e oferecendo cursos de qualidade nas áreas das ciências de gestão, ciências sociais e tecnologias. Na altura da adesão ao Tratado de Bolonha, eu já era docente universitário precisamente no ISCTE, e fui dos que receei que o novo regime poderia traduzir-se numa massificação do ensino superior e conseqüente perda de qualidade. E, na verdade, pude verificar que as exigências tanto em provas de mestrado como de doutoramento baixaram de forma sensível, mas hoje em dia não estou certo de que tenha sido um erro. Pelo contrário e do ponto de vista do sistema competitivo e meritocrático que nos governa, a reforma acabou por se revelar um êxito e um passo importante para a globalização. Não que o sistema anterior que conheci fosse menos meritocrático, mas, atendendo às políticas mais restritivas, acabava por reduzir a base de recrutamento. Portugal era vítima de um regime designado por Estado Novo, que durou quase meio século só sendo derrubado com a Revolução de Abril de 1974, ou seja, há cinquenta anos. Hoje já podemos dizer que temos mais tempo de democracia do que tivemos de ditadura. Mas a herança do Estado Novo em termos de políticas de educação foi muito pesada. O regime nunca estimulou o ensino, os níveis de iliteracia e, inicialmente, até de analfabetismo, colocavam-nos na cauda da Europa, situação que só começou a alterar-se já no final do regime com reformas sucessivas do ensino tanto ao nível básico, como secundário e superior. Atualmente, o ensino básico é gratuito e obrigatório envolvendo três ciclos. Primeiro ciclo de quatro anos, segundo ciclo de dois anos e terceiro ciclo de três anos. No final do ensino básico os alunos são adolescentes entre os 12 e os 15 anos. O ensino secundário é também obrigatório e está organizado num ciclo de três anos e visa, essencialmente, propor o acesso ao ensino superior. Todo este sistema é muito diferente do que eu conheci quando era aluno, desde logo no que designávamos de instrução primária, que durava 4 anos, do liceu que durava 7 anos e, finalmente, a Universidade, onde se cursavam licenciaturas, sendo raros os doutoramentos. Ao nível do secundário havia escolas profissionais, os chamados Cursos Médios com a duração de 5 anos. O ensino em Portugal é sobretudo público, constituindo mesmo um direito consagrado na Constituição. Durante o antigo regime em que a oferta era restrita, existiam apenas três universidades exclusivamente públicas. Hoje, existem doze universidades públicas e quatro universidades privadas. O ensino privado anteriormente restringia-se ao ensino secundário, era elitista, tradição essa que se mantém

nos dias de hoje. A ideia corrente é que, ao nível do secundário, o privado oferece melhor qualidade, invertendo-se a situação ao nível do ensino superior. Atualmente, os docentes do secundário público têm mostrado o seu descontentamento através de greves e manifestações consecutivas dadas as condições de trabalho e, sobretudo, os baixos níveis salariais que auferem. Estou a simplificar muito, mas não se justifica multiplicar pormenores fastidiosos. Posso, todavia, acrescentar a título muito sumário que Portugal pode ser considerado um caso de sucesso, no que se refere a políticas educacionais, se para tal adotarmos o critério dos indicadores estatísticos numa lógica de *benchmarking*. Permita-me que indique que, entre 2000 e 2022, a população entre os 20 e os 34 anos com ensino superior passou de 11,1% (um dos mais baixos da União Europeia) para 43% superando a média europeia; a taxa de abandono escolar era de 43,7% (a mais alta da EU) para 6% (uma das mais baixas). Também, na área da ID, o progresso é notável sendo as despesas sobre o PIB passado de 0,1% para 1,73%, o que em termos de subida coloca Portugal acima de toda a Europa do Sul. Mas permita-me ainda que insista na denúncia do critério economicista adotado como pensamento único para avaliar a educação e que tanto relevo atribui às práticas de avaliação subjacentes, tanto aos *rankings* das Instituições, como aos desempenhos individuais tipo PISA. Possivelmente, sempre reagi às práticas meritocráticas que estão na base do nosso sistema educacional, meritocracia aliás distorcida pela desigualdade à partida como Bourdieu e Passeron (2014) bem denunciaram. Mas mesmo que tal não fosse o caso, nem por isso se reduziria a acentuação das desigualdades se não à partida pelo menos à chegada, incentivando a perversidade do *homo hierarquicus*, já denunciada por Max Weber. Mas embora preferindo, pelo menos em teoria, as utopias extremas dum Ivan Illych – numa sociedade sem escola – e não me restando alternativa, acabei por colaborar com o sistema, dando-me, todavia, conta e mais uma vez recorde Bourdieu, a avaliação não é de forma alguma aquilo que os professores qualquer que seja o nível mais apreciem, constituindo como que uma violência simbólica aceite com relutância enquanto mal necessário. De resto parece mesmo reforçar-se a tendência para externalizar os sistemas de avaliação desse modo, libertando a função de docência desse ónus e, assim, permitindo que se dedique à sua função mais enriquecedora.

Por último, não posso deixar de referir à revolução a que pude ainda assistir e mesmo participar com o advento da digitalização, que veio alterar profundamente as práticas pedagógicas, levando mesmo a colocar a questão que entrou no debate quanto ao futuro do papel e utilidade do professor designadamente ao nível superior. Essa era uma questão inconcebível nos tempos em que fui aluno e mesmo ao longo da minha carreira docente. E já depois de me retirar, observo agora como espectador atónito as surpresas que a generalização da IA nos traz.

MFBA – A partir dessas suas observações, gostaria de voltar a um de seus textos, datado de 2014, em que o Sr. discute que “Ser professor não é fácil”. E, logo no resumo deste texto, o Sr. nos instiga, quando diz: “O exercício docente depende tanto das suas características disposicionais e dos constrangimentos situacionais, como também dos factores sistêmicos das políticas e culturas pedagógicas” (Jesuino, 2014, p. 29). Poderia explicitar melhor essas suas palavras? O Sr. se recorda de algum episódio de sua vida escolar e/ou profissional que tenha sido marcante e tenha, de certa forma, exercido influência em suas escolhas e decisões profissionais? E, nesta direção, quais têm sido os efeitos das políticas e das culturas pedagógicas em suas maneiras de ser e estar na profissão de professor e de pesquisador?

JCJ - O texto que refere - “Ser professor não é fácil” - que tem já alguns anos, é um capítulo de um livro editado pela colega Susana Caldeira da Universidade dos Açores, dedicado às questões de disciplina e sobretudo da indisciplina em âmbito escolar. De algum modo a minha ideia era prestar homenagem à difícil tarefa de ensinar e, mais do que ensinar, a formar que cabe sobretudo aos professores dos níveis básico e secundário. No ensino superior tal tarefa torna-se bem mais simples dada a menor atenção e sobretudo à atitude um pouco arrogante dos universitários que os leva a considerar que na Universidade não se ensina apenas se aprende. É certo que com a massificação nos deparamos hoje com transições menos bruscas além de que a adultidade tende a começar mais tarde, e daí os primeiros anos das licenciaturas se assemelharem, por vezes, a prolongamentos do secundário, nem sempre assumindo as proporções alarmantes que vemos descritas na literatura e no cinema. Na minha experiência, e a começar por mim próprio, à medida que adquirimos senioridade tendemos a dedicar-nos exclusivamente, aos mestrados e doutoramentos e a evitar as licenciaturas e, sobretudo, os primeiros anos.

No meu texto procuro tematizar a docência no quadro da psicologia social da liderança e recorro a Kurt Lewin que me parece continuar atual, não obstante as oito décadas passadas sobre as suas experiências pioneiras. Bem, podemos dizer que a psicologia social experimental ao fazer da sala de aula um laboratório em que os sujeitos experimentais são os alunos, o tratamento experimental à manipulação efetuada através de um professor cúmplice, terá tido aí o seu modelo paradigmático. Kurt Lewin, judeu alemão exilado nos USA, nos anos 1930, estava interessado em denunciar o autoritarismo que veio a grassar nos fascismos europeus, contrapondo-lhe as virtudes da democracia a não confundir, todavia, com a anarquia neoliberal que, na altura, dava pela designação de *laissez-faire*. A sala de aula era para o cientista alemão um microcosmo onde diferentes dinâmicas comunicacionais no exercício do poder e influência podiam ser ensaiadas. Os resultados das experiências que realizou, juntamente como os seus colaboradores Ronald Lippit e Ralph K. White, vão constituir os fundamentos da *dinâmica de grupo* de que a sala de aula é uma modalidade. E, mais especificamente, tais

resultados claramente sugerem que as práticas democráticas na escola, como via relacional, não são inferiores em termos de produtividade, oferecendo para além do mais a vantagem de acrescentar o inestimável valor de incentivar a liberdade e, através dela, a capacidade para colocar interrogações e encontrar soluções novas. Ainda hoje podemos, por exemplo, seguir as críticas dirigidas aos métodos confucionistas que divinizam o professor como sendo um obstáculo à capacidade de ir além do trabalho de imitação por muito eficiente e perfeita que seja. Dada a experiência que tive oportunidade de ter, durante vários anos com alunos chineses, tanto em Macau como em Cantão, e também como supervisor de teses de mestrado e doutoramento, eu não seria tão extremo a considerar que os orientais se limitam a imitar sendo incapazes de inovar. Tudo isso já está anunciado nas experiências de Kurt Lewin, nos anos 30 do século passado. O texto fica por aqui, mas é certo que podemos ir mais longe em termos de enquadramento. Como a Colega de resto concordaria, convém explicar o que entendi aqui por “fatores sistémicos das políticas e culturas pedagógicas”, que me limitei a enunciar. Podemos aplicar a via reflexiva, reclamada por Pierre Bourdieu (2022), e examinar o paradigma da dinâmica de grupos num contexto mais alargado, ou seja, no contexto do pragmatismo filosófico de John Dewey e de William James, que Kurt Lewin veio a encontrar na Universidade norte-americana e que, de algum modo, viria a adotar. Opera-se aqui uma mudança, uma transição, do anterior paradigma genético dos “campos de força” para o paradigma funcionalista dos efeitos e das consequências dos comportamentos e dos agentes. Fiz já referência, anteriormente, a estes diferentes modelos epistémicos para enquadrar o fenómeno da liderança e não será menor mérito de Kurt Lewin ter mostrado como é possível movimentarmo-nos em ambos, não havendo aí contradição, mas, na melhor das hipóteses, complementaridade. Será igualmente o caso de Serge Moscovici, como já tive ocasião de sugerir, igualmente ágil em mudar de paradigma, consoante a natureza do problema que tematiza, uma como que *polifasia* metodológica. O paradigma funcionalista traduz-se de algum modo numa redução da pedagogia à didática, à identificação das técnicas que se traduzem em melhores resultados na transmissão dos saberes e das competências. O seu acento é fortemente cognitivista e algorítmico, colocando entre parêntesis os valores e as ideologias. Já Nicolas Condorcet preconizava que o ensino público se deveria limitar a instruir, ou seja, a ensinar verdades de facto, com métodos neutros, e nunca “educar”, ou seja, dar indicações sobre o que seja a vida boa ou os valores. Sabemos, porém, que esta exigência da neutralidade acaba por ser ilusória, já que os valores são incontornáveis, por muito que pretendamos ignorá-los, ou pô-los entre parêntesis. E mesmo no caso da apologia da via democrática no paradigma funcional de Lewin, não se trata de abrir a discussão a todos os horizontes, mas apenas no domínio estrito e interno das positividades. Estas questões, no seu aparato aparentemente abstrato, adquirem atualmente

um particular relevo em virtude da hegemonia do cognitivismo, que ameaça fazer economia de qualquer mediação axiológica. Estarei porventura a dramatizar competindo-me reconhecer que não teríamos ainda chegado a tal extremo e que o simples facto de o reconhecermos como possível poderá contribuir para o evitar. Aqui sigo a ideia do “catastrofismo iluminado”, de Jean-Pierre Dupuy, de certo modo semelhante à aposta de Blaise Pascal, ou seja, que é sempre aconselhável acreditar em Deus. Como é sempre aconselhável não ceder ao *nihilismo* e ao cinismo continuando a tentar encontrar linhas de fuga e dispositivos corretores por provisórios que sejam. E, neste aspecto, a reflexividade que convida a contextualizar e a relativizar é a mesma que levou Serge Moscovici a mostrar-nos que aquilo que são minorias no laboratório de Asch se transformam em maiorias, uma vez abatidas as janelas e portas da caixa negra para a situar no jogo ecológico dos contextos que nos conduzem, e voltamos à sala de aula, da sala à escola, da escola à cidade, da cidade à Nação, no plano sincrónico, mas igualmente no plano não menos abismal da diacronia. Sob este último aspeto, passo ao desafio que me coloca, para falar da minha própria experiência, das razões que condicionaram as minhas escolhas profissionais e, ainda, dos efeitos das políticas e melhorias pedagógicas nas minhas práticas docentes. O mais longe que consigo recuar na memória coloca-me em Lisboa, em 1940, numa escola pública a assistir a um mestre escola que perante nós humilhava um pobre aluno batendo a cabeça dele no quadro negro, gritando “aprende, estúpido, aprende”! A criança não chorava, não reagia, o que não menos me impressionou na altura, como ainda hoje, já que a cena ficou gravada enquanto “memória relâmpago” (FBM) e que hoje seria dificilmente possível no contexto cultural em que vivemos. A escola há muito que deixou de ser a instituição disciplinar que autores como Erving Goffman e Michel Foucault tão bem descreveram. Retenho esse olhar retrospectivo para me convencer que o conceito de progresso, mesmo no domínio dos valores e da presunção da dignidade, faz algum sentido. Da passagem pelo liceu e posteriormente tanto pela escola Naval como pela Universidade não guardo muitas memórias exemplares, mas apenas as de alguns raros mestres mentores carismáticos que ficam para sempre conosco. Tal é o caso do meu professor de matemática - Nicodemos de Sousa Pereira, que seguiu durante os meus sete anos de liceu, ou do Mestre de Educação Física, José Esteves, nos meus anos terminais, que nos ensinou a cidadania e com ele continuamos a conviver em almoços anuais até ter falecido já com 93 anos de idade. Da Universidade recordo sobretudo o Padre Jesuíta Manuel Antunes, que deixou obra, ou ainda o espanhol Oswald Market a quem ficamos a dever a passagem à maioria do ensino da filosofia e na nossa universidade Lisboa o que sucedeu em 1963. O contexto político-cultural em que vivi a primeira metade da minha vida, submetido como todos nós estivemos a uma mediocridade atípica deliberada, não ajudava e apenas incentivou um auto-didatismo clandestino com consequências e traumas de que nunca

verdadeiramente me libertei e que poderá de algum modo explicar muitas das limitações nos trabalhos que vim a realizar. É sobretudo na segunda parte do meu percurso que no meu país se abrem as portas para as ciências sociais como para a filosofia contemporânea e onde entro, já tardiamente, compensando as lacunas de uma preparação insuficiente, agora adultamente motivado e respondendo a uma curiosidade insaciável, mas nem sempre isenta de diletantismo. Considero em todo o caso ter sido benéfica a passagem pela filosofia, por superficial e medíocre que tenha sido a formação oferecida, na medida em que sempre me ajudou a não esquecer ser ela a matriz, donde se procuram emancipar as ciências sociais, o que de resto conseguem em tanto maior grau quanto mais dessa matriz se sentem afastadas. Procurei seguir justamente o caminho contrário e daí, em grande parte, a aposta epistemológica baseada numa interdisciplinaridade mais dialógica do que dialética, restando, todavia, saber se tal discurso terá um mínimo de força ilocucionária.

MFBA - Prof. Jesuíno, com a pretensão de discutir, neste momento, as culturas pedagógicas e escolares, não faz muito tempo que ficamos sabendo, por uma notícia de jornal<sup>10</sup>, que “brasileiros decidem voltar após maus-tratos a filhos em escolas de Portugal”. O que o Sr. pensa sobre essa questão de “maus-tratos físicos e psíquicos” contra crianças, em especial, quando se está em uma Escola e nos tempos atuais? Como acolher as crianças estrangeiras e integrá-las à cultura escolar e do país? Como tratar de casos de violência simbólica e até física? O que está por detrás de atos xenófobos?

JCJ - As questões que a seguir me coloca, sobre o regresso ao Brasil de familiares brasileiros residindo em Portugal por virtude dos maus tratos dos filhos nas aulas, enquadram-se na conversa que estamos a ter sobre políticas pedagógicas. Parece voltarmos, e a minha surpresa é grande, ao quadro que descrevi anteriormente do professor primário a humilhar a criança provavelmente mais rebelde do que desatenta ou menos dotada. Talvez, neste caso das crianças brasileiras, a agressão seja mais verbal do que física, mas a situação seria similar. Este é também um exemplo em que não podemos isolar a escola do contexto e, neste caso, de um contexto muito atual e diferente do que vivi neste país, nos anos 1940, onde ainda não havia uma população multiétnica, nem problemas racistas daí decorrentes. Recordo que, nos sete anos de vida liceal, conheci apenas dois colegas negros em anos diferentes com os quais as relações eram normais, embora conhecesse as queixas que eles nos faziam do martírio que era o trânsito da residência para a escola, tantas vezes eram vítimas do assédio sobretudo de adolescentes como eles com que se cruzavam. Entre nós, porém faziam parte da família, constituíam

---

10. Tal notícia está disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2023/11/01/os-castigos-e-maus-tratos-a-brasileiros-nas-escolas-de-portugal.htm>.

exemplos típicos do que a literatura descreve em termos de “tokenism” (exemplar único). A notícia que a Colega refere publicada nos media sobretudo brasileiros, mas também portugueses, bem como amplamente documentada em vídeos com testemunhos diretos, por empolados que estejam, o que aliás se for o caso teriam razão para tal até pela gravidade do que denuncia, introduz um alerta que se espera contribuir para uma correção de situações indesejáveis. Não creio, porém, possível alimentar grandes ilusões quanto à celeridade de tais correções, dada a extensão do problema de que a escola será apenas um entre outros sintomas de desencontros sociais de que os tempos modernos são pródigos. Para introduzir um mínimo de contexto recorro ao relatório anual, recentemente publicado, do Observatório das Migrações, segundo o qual o número de imigrantes brasileiros é de 239.774, sendo de admitir que, com os indocumentados, atinja cerca dos 400.000. Note-se que, em 2005, ou seja, há menos de 20 anos, o número de imigrantes brasileiros era de 47.284, o que parece corresponder a um salto quase exponencial. Tal como os portugueses, os brasileiros tendem a emigrar sendo que 1% da população brasileira se encontra fora do País. A escolha de Portugal como destino tem sido interpretada em parte como entrada na Europa a que acresce a facilidade da língua aliada ao mito, dirá Eduardo Lourenço da *comunidade luso-brasileira* a ocultar um relacionamento problemático e sobretudo muito complexo. Para voltarmos à questão de partida, acham-se atualmente matriculadas 75.000 crianças brasileiras em escolas portuguesas, entendendo-se aqui, oficialmente, por crianças, os anos de escolaridade básica e secundária até aos 18 anos. As queixas dos pais que têm levado em alguns casos a regressar ao Brasil - eles que tinham resolvido emigrar por pensarem encontrar aqui melhores condições, nomeadamente no que se refere a maior segurança e melhor nível de educação - consistem nos maus tratos que podem ir aos extremos das agressões físicas, não apenas de colegas mas até de funcionários ou mesmo de docentes, bem como as previsíveis ofensas verbais de tipo racista e xenófobo que em Portugal continuam a ser negadas contra toda a evidência disponível. Não faltam, todavia, estudos que claramente mostram que o racismo é praticado entre nós ainda que na “hierarquia das imagens”, o Brasil ocupe uma posição menos estigmatizada, pelo menos quando comparada com os negros e sobretudo com os ciganos, sendo estes de todas as etnias a que é objeto de maior rejeição. Permita, Cara Colega que, recorde aqui, o que o nosso saudoso colega Celso de Sá me contou, sem qualquer acrimónia e o seu habitual sentido de humor, que numa das suas visitas a Portugal, ao chegar ao aeroporto de Lisboa e tomar um táxi, o motorista exclamou desanimado: “Olha mais um brasileiro”! Isto em 1997. Claro que recepções destas não nos animam. E devo dizer que nas dezenas de visitas que fiz ao Brasil, de Norte a Sul, nunca me senti vítima de qualquer hostilidade. É possível, porém, que o ambiente académico seja um ambiente rarefeito, já que dispomos de abundante evidência quanto às imagens recíprocas este-

reotipadas de irmãos ressentidos que tanto se respeitam como se detestam. O caso das crianças brasileiras nas escolas portuguesas suscita várias questões. Uma breve consulta da legislação brasileira e admitindo que seja cumprida, sugere um maior grau de exigência quando comparada com a legislação portuguesa, nomeadamente no que se refere à tolerância, ao castigo corporal. Sob esse aspeto seria desejável um maior alinhamento do direito penal português ao direito penal brasileiro. É certo que os depoimentos que refiro são na quase na sua totalidade brasileiros sem contraditório. Não disponho de estudos que reportem a sensibilidade da escola portuguesa ao desempenho dos alunos brasileiros. Pessoalmente a experiência que tenho a nível universitário é a melhor possível, nomeadamente ao nível do mestrado no âmbito das ciências comunicacionais, onde encontrei estudantes, sobretudo brasileiras, de excepcional craveira. Surpreendeu-me, por outro lado, sejam limitadas ao contexto relacional e não aos aspetos curriculares, à qualidade do ensino. Recordo um documentário que vi, na viragem do século, sobre imigrantes de países do Leste Europeu que nessa altura imigravam em massa para Portugal - números semelhantes aos do atual surto brasileiro, onde famílias entrevistadas reportavam maravilhas sobre o país que os acolhia e excepto para o caso da educação dos filhos que consideravam de baixíssima qualidade, quando comparada como o nível praticado nos seus países de origem. A ampla difusão desse documentário foi na altura para nós algo traumatizante, contribuindo para reforçar o nosso complexo de inferioridade, sempre que se trata de estabelecer comparações deste tipo a nível europeu. A participação nas provas internacionais do PISA têm, decerto, muito ajudado a recuperar a autoestima nacional e a reforçar a confiança nos progressos observados a que já fiz referência. A apontar alguns possíveis fatores, que poderão explicar as queixas, poderíamos pensar na dificuldade da língua que embora o léxico seja o mesmo tanto a fonética como a semântica apresentam diferenças significativas que podem prejudicar a comunicação. A língua funciona aqui como um estímulo reflexo tal como a cor da pele para o nosso olhar. A fonética é um revelador imediato, sucedendo o mesmo com o castelhano falado pelo sul americano ou o inglês pelos norte-americanos. Os portugueses como os espanhóis ou os britânicos tendem a considerar-se os proprietários da “sua” língua, a nacionalizá-la, condenando qualquer desvio ou liberdade que a ela se faça, uma intolerância da diferença e uma rejeição da própria lógica do dinamismo da língua, enquanto algo que evolui a partir daqueles que a usam, os seus falantes. Ora hoje a língua portuguesa é falada por 200 milhões de brasileiros, cerca de 50 milhões de cidadãos dos países africanos de expressão portuguesa (palop) e 10 milhões de portugueses. Daí que não seja surpresa que a língua, sobretudo a língua falada e não tanto a escrita, esteja sujeita a uma dinâmica cada vez mais acentuada, espontânea e resistente a qualquer tentativa de acordo. Entretanto a língua escrita e sobretudo a de natureza académica tende a obedecer a uma maior uni-

formidade e disciplina. Hoje em dia, ao ler textos científicos, mas também ensaios e traduções, tenho dificuldade em identificar a origem nacional dos textos, uma experiência que não tinha há 50 anos atrás. O mesmo não posso dizer do “brasileiro falado”, onde a minha experiência varia muito de Norte a Sul do Brasil e onde nem sempre sigo com a mesma facilidade e muito menos sou entendido quando falo. Lembro uma situação num Congresso Internacional em João Pessoa, com interpretação simultânea, em que quando fiz a minha apresentação em português, a intérprete me pediu para falar em francês por ser para ela mais fácil traduzir em seguida para “brasileiro”. A partir daí, fiquei atento e passei a entender que, porventura, por deficiência da minha dicção muito do que eu falava não era entendido pelos colegas brasileiros, os quais por delicadeza não pediam para eu repetir sucedendo de resto o mesmo em sentido contrário. Para concluir devo confessar que não sei responder à questão que me coloca sobre como integrar crianças estrangeiras na cultura escolar do país de acolhimento, sobretudo quando os casos se cifram em milhares como atualmente. O problema inscreve-se na questão mais vasta da integração *versus* multiculturalidade, ou seja, entre sistemas assimilacionistas ou de desenvolvimentos separados ou alguma combinatória por inventar que concilie o melhor dos dois mundos. Se em Portugal existem escolas francesas, alemãs e inglesas, regra geral elitistas e dificilmente acessíveis, por que não escolas brasileiras, com docentes brasileiros, currículos brasileiros abertos aos portugueses que as quisessem frequentar.

MFBA - Nesta perspectiva, o mesmo acontece com a imigração estudantil, quando se trata, por exemplo, do processo de internacionalização das universidades, em que, no caso do Brasil, os estudantes passam também por diferentes e, por vezes, dolorosos modos de inserção e integração em Portugal como país de acolhimento. E algumas pesquisas e/ou textos (Freixo, 2010; Merçon, 2020; Merçon, Martins; Santos, 2022; dentre outros) vêm refletindo, atualmente, sobre o significado do espaço social da Lusofonia<sup>11</sup> e das representações sociais, que permeiam as inter-relações dos estudantes brasileiros, por exemplo, nas universidades portuguesas. O que nos faz lembrar de, pelo menos, duas obras de Gilberto Freyre: “Casa Grande e Senzala” (2003) e o “Mundo que o Português criou” (2010). O Sr. poderia levantar alguns comentários a este respeito.

JCJ - Confrontamo-nos agora com a difícil questão das imagens recíprocas entre brasileiros e portugueses que a Professora gentilmente me facultou, reunindo-se

---

11. Em especial, com a participação brasileira no processo que culminou com a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em julho de 1996. Entretanto, o governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) optou, como assinala Freixo (2010), pelo estabelecimento de relações bilaterais com alguns países da CPLP, em especial, Portugal e Angola, e não por um espaço comunitário de relações como era desejável à época. O que pode explicitar, como indica novamente Freixo (2010, p. 74), “[...] que o discurso da lusofonia é essencialmente uma construção portuguesa e que por isto só obteve uma efetiva ressonância dentro da sociedade lusa, não tendo encontrado eco ou o encontrando somente de maneira parcial no Brasil e nos demais países de língua portuguesa”.

a uma literatura que há recentes anos tem passado a interessar os cientistas sociais e não apenas os dos nossos países. No nosso caso, tendo em conta a língua e quatrocentos anos de história comum, se por um lado nos aproximam, por outro lado, também deram lugar a muitos conflitos e equívocos que o tempo tende a complexificar. Vou recorrer a um exemplo que poderíamos considerar como um caso de estudo. Trata-se de uma música composta e cantada por Chico Buarque de Holanda, um artista famoso com o título de “Fado Tropical”, que se tornou muito popular em Portugal, quando por cá surgiu, em 1974, no pleno da nossa Revolução que derrubou o regime ditatorial e deu início à descolonização nas Colónias Africanas. As duas estrofes da canção que na altura nos tocaram diziam:

*Ai! esta terra ainda vai cumprir seu ideal  
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal*

De algum modo, muitos de nós julgamos tratar-se de uma homenagem à Revolução Portuguesa e que o “imenso Portugal” se referisse às perspectivas de libertação dos países oprimidos ao seguirem o mesmo exemplo como seria o caso do próprio Brasil. Recorde-se que o Brasil na altura vivia ainda sob o regime de uma ditadura militar de que só viria a libertar-se anos mais tarde. De certo modo era também um país irmão pela voz de um dos seus mais distintos bardos a celebrar o movimento português e a sentir um legítimo orgulho por pertencer à comunidade lusófona. Tal leitura não foi, porém, assim partilhada por todos. O disco chegou a Portugal uns meses antes do início da Revolução e, segundo leio, numa tese de 2002 de Omar Ribeiro Thomaz, “Ecos do Atlântico Sul”, nas suas últimas linhas: “quando o disco de Chico Buarque chegou a Portugal um afamado salazarista apresentador da televisão portuguesa quebrou um a um dos seus exemplares com um martelo. A Nação não podia suportar a violência revelada no poema”. Mas o que dizia de facto o poema, para além das estrofes que viriam a tornar-se estribilho do nosso 25 de Abril? O poema é longo, mas porventura a passagem mais problemática reza assim:

*Ai! esta terra ainda vai cumprir seu ideal!  
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!  
Sabe, no fundo eu sou um sentimental...  
Todos nós herdamos do sangue lusitano  
Uma boa dose de lirismo  
(Além da sífilis, é claro);  
Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas a triturar  
Esganar, trucidar  
Meu coração fecha os olhos  
E, sinceramente, chora.*

O poema de que extraímos este excerto é da autoria de Ruy Guerra, poeta moçambicano cuja voz intercala com a de Chico Buarque, para melhor restituir o sotaque português. O poema faz parte, por seu turno, de uma ópera composta por ambos, como título “Calabar, o elogio da traição”, concluída em 1973, que veio a ser proibida pelo regime militar e só viria a ser exibida 6 anos mais tarde, em 1979. Entretanto, as canções foram divulgadas embora censuradas, como seria o caso do “Além da sífilis é claro”. Quem era Calabar, a quem a ópera era dedicada? Domingos Fernandes Calabar era um mulato abastado do século XVII, mais precisamente corria o ano de 1647, e no Brasil havia guerra, uma guerra de sublevação no Pernambuco contra o domínio dos holandeses, aos quais se opunha uma coligação de forças portuguesas comandadas por Mathias de Albuquerque, conde de Alegrete, e luso-brasileiros locais, entendendo por estes os portugueses nascidos no Brasil e já detentores duma identidade que estará na base da sua futura independência. Eram tempos difíceis, Portugal sob a coroa espanhola de que só se tornara independente um pouco antes em 1640. Tempos em que uma figura como o Padre António Vieira recomendava que se vendesse o Pernambuco aos holandeses. Não era de facto consensual manter o território brasileiro unificado e o que de algum modo levanta dúvidas sobre figuras como Calabar, um comerciante influente que se aliou aos holandeses, seria ou não um traidor. Possivelmente, ainda hoje, para algumas correntes contra fatuais, o Brasil teria tido vantagem se a história fosse outra. Na ópera de Ruy Guerra e Chico Buarque, a opção terá sido denunciar a própria ditadura militar vigente, recorrendo a um episódio histórico real onde o vilão é mais o colonizador português do que o alegado “traidor” Calabar, que a ópera transforma em herói. A voz que na ópera canta as estrofes do fado tropical é a voz de Mathias Albuquerque, a voz do algoz que sonha com um “império colonial”, uma outra estrofe a rimar com um “imenso Portugal”. É também ele que confessa chorar, quando tortura, o que vem introduzir um outro nível de complexidade interpretativa na medida em que parece perpassar aqui uma possível alusão ao luso-tropicalismo, à sentimentalidade ou à cordialidade que o historiador Sérgio Buarque de Holanda tão claramente desconstrói. Passaram 50 anos, mas o Fado Tropical ficou entre nós, deixou rasto. Há meses atrás, em abril de 2023, recebemos a visita do Presidente brasileiro Lula da Silva, na altura recentemente empossado, e, conforme li na imprensa, o Presidente português Marcelo Rebelo de Sousa no jantar oficial entoou as duas estrofes ilusoriamente celebratórias do Fado Tropical. Na melhor das hipóteses voltamos à ingenuidade que ignora ou finge ignorar as diferentes camadas semióticas desta complexa narrativa. Nestes últimos 50 anos, a geopolítica evoluiu muito e em modo acelerado e mesmo estudos com duas a três décadas sobre a comunidade luso-brasileira rapidamente perderam atualidade, embora possamos perguntar se, sob outras formas, a ambiguidade e a ambivalência que sempre saturam as nossas

imagens recíprocas não voltarão a ressurgir das cinzas, conferindo novos matizes ao nosso fado tropical. Possivelmente, a imagem do português bronco e mesquinho em terra brasileira estará hoje mais distante, continuando a ser recordado na literatura e na memória social difusa. Entretanto, Portugal acolhe agora migrantes brasileiros que algumas estimativas cifram, como já referi, da ordem dos 400.000, incluindo legais e ilegais, uma percentagem significativa para uma população envelhecida e a decrescer como a portuguesa. Em 1996, por iniciativa do embaixador brasileiro em Portugal, José Aparecido de Oliveira, e segundo julgo muito incentivado pelo letrado português José Agostinho da Silva, que viveu longos anos no Brasil e por lá deixou obra, lançou a iniciativa da Comunidade dos Povos de Língua Portuguesa (CPLP), cujos contornos e futuro são ainda incipientes. De resto Portugal, ao aderir à União Europeia em 1986, perdeu muito da sua autonomia política, tornando-se por outro lado numa razão de interesse político e económico que de algum modo poderá justificar o incremento migratório. Dispomos hoje de uma literatura académica de parceria luso-brasileira, que tem permitido ir mais longe na leitura não só da nossa história comum, mas sobretudo na descodificação das representações sociais circulantes e em permanente mudança na interface das nossas Comunidades, bem como cada vez mais mediadas pelo espírito do tempo. Apraz-me citar aqui autores portugueses como Miguel Vale de Almeida, Cristiana Bastos, Valentim Alexandre, bem como autores brasileiros como Bela Feldman - Bianco, Omar Ribeiro Thomaz, Igor Renó Machado, Lilia Schwarcz, e estou a referir apenas os que conheço melhor, correndo o risco de estar a ser injusto a todos eles, muito devo a ajuda dada a formar uma ideia mais informada da complexidade que liga os nossos dois países.

MFBA - Atualmente, Prof. Jesuíno, quais têm sido os seus projetos? Pode nos falar um pouco sobre o que anda pesquisando e realizando? E como o Sr. vê hoje o lugar das “representações sociais nas sociedades em mudança”, ou melhor, buscando suas próprias palavras: “quais os desenvolvimentos futuros do paradigma das representações sociais no quadro interdisciplinar duma psicologia social cada vez mais interdisciplinar” (Jesuíno, Mendes; Lopes, 2015, p. 11)?

JCJ - Há uns vinte e cinco anos participamos por iniciativa do saudoso Celso de Sá num estudo que envolveu um conjunto interdisciplinar de colegas brasileiros e portugueses relativo à memória social do achamento do Brasil, em 1500, por Pedro Alvares Cabral. Organizamos encontros tanto no Brasil como em Portugal e publicamos um livro resumindo as várias comunicações. Já nessa altura se tornou para nós claro que as nossas memórias sociais não coincidiam. Se para os portugueses é sempre a aventura da viagem que emerge à periferia das associações, para os brasileiros é o trauma da ocupação que prevalece, a chegada do Outro a alterar para sempre, e não necessa-

riamente para melhor, a arquitetura ecológica daqueles espaços e daqueles tempos. A nós, portugueses, e assim igualmente me incluo na lista, custa-nos a admitir que só espalhamos a morte e a destruição ao longo dos nossos 500 anos distribuídos por pseudo-impérios periféricos. Ler Gilberto Freyre como aliás Hegel, faz para nós algum sentido embora reconheçamos sem dificuldade a fragilidade do argumentário. Mas, o mesmo terá sucedido a Eduardo Lourenço<sup>12</sup>, ao acabar por reconhecer que a denúncia de tais fragilidades requer uma segunda senão mesmo sucessivas leituras, que permitam dar-nos a ilusão que progredimos no labirinto para finalmente descobrirmos que nunca verdadeiramente saímos do mesmo labirinto. É nele, todavia que tal como Sísifo vou continuar a caminhar no que vai ser o resto dos meus dias.

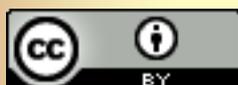
Suas palavras, Prof. Jesuíno, de certa forma, conseguiram nos conduzir neste labirinto da Vida, tal como o “fio de Ariadne”, de modo a que pudéssemos compreender melhor os diferentes temas que se interpõem em nossas vidas, fazendo com que este nosso trajeto possa se humanizar. É preciso, neste “mesmo labirinto” viajar e regressar a nós mesmos, e sentir a força e o calor de estarmos juntos enfrentando todos esses desafios, e fazendo da Educação um campo que nos ajude a encantar o mundo.

Mais uma vez, muito agradecida, Prof. Jesuíno, por poder compartilhar suas experiências de vida e estarmos novamente juntos!

*Santos, 11 de março de 2024.*

---

12. Eduardo Lourenço de Faria (1923-2020) foi um importante filósofo, ensaísta, crítico literário e intelectual público português, que tem, como um de seus livros mais conhecidos “O labirinto da saudade: psicanálise mítica do povo português” (Lourenço, 1992), publicado nos anos setenta, alguns anos após a Revolução dos Cravos. Trata-se de um autor, que morou na Bahia como professor convidado da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, entre 1958 e 1959, que melhor pensa o tema da “identidade cultural portuguesa”, e que reflete sobre os desafios do período de mundialização, sem deixar de pensar nas relações entre Portugal e Brasil, tal como Gilberto Freyre (2003, 2010). Para refletir sobre Eduardo Lourenço e a cultura brasileira, sugere-se ler “O desafio de Eduardo Lourenço à cultura brasileira”, textos escritos por Boto e Cruzeiro, no Jornal da USP, em 03 de fevereiro de 2021, pouco tempo depois da morte deste autor. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-desafio-de-eduardo-lourenco-a-cultura-brasileira/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2024.



## A new Conversation with Jorge Correia Jesuíno<sup>1</sup>

**Maria de Fátima Barbosa Abdalla<sup>2</sup>**

To provide insights into policies, practices, representations, and professional identities outlined in the proposal submitted with this Dossier, we had a new conversation<sup>3</sup> with Dr. Jorge Correia Jesuíno, to whom I am immensely grateful.

The purpose of this interview is to problematize issues surrounding social, political, and cultural matters that end up affecting how we are, feel, and act, especially those of us who are committed to teaching and to Education, considering we are going through times of uncertainties, unpredictability and exclusions.

In this conversation, Dr. Jesuíno discusses aspects of his personal and professional life journey, reflects on the theories of Serge Moscovici and Pierre Bourdieu as a continuation of the previous interview

---

1. Undergraduate degree in Philosophy from the University of Lisbon, and Ph.D. in Sociology from the Technical University of Lisbon. Emeritus Professor at the Higher Institute of Business and Labor Sciences and at the University Institute of Lisbon (ISCTE-IUL). Member of the Center for Philosophy of Science of the University of Lisbon (CFCUL). Currently a researcher at the Institute of Social and Political Sciences (ISCSP) at the Technical University of Lisbon. E-mail: jorge.correia.jesuino@gmail.com.

2. Professor of the Graduate Degree Program in Education at the Catholic University of Santos. Ph.D. in Education from FE-USP and postdoctoral degree in Educational Psychology from PUC/SP. Member of the Latin American Studies Association (LASA) and associate researcher at the International Center of Studies on Social Representations, Subjectivity - Education, UNESCO Chair in Teaching Professionalization. Member of the board of directors of the National Association for the Training of Education Professionals/ANFOPE, and member of the National Association of Graduate Studies and Research/ANPEd. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8290-959X>. E-mail: mfabdalla@uol.com.br.

3. This new conversation began in June 2023, at the Calouste Gulbenkian Foundation, in Lisbon/Portugal, and extended into virtual meetings held in November and December 2023. There were a few more moments later on, in 2024.

(Abdalla, 2022), and delves into the works of other theorists in the realms of Social Psychology, Sociology, and Philosophy. Also addressed were various other current topics, including matters related to violence, such as ongoing wars, Artificial Intelligence (AI), xenophobia, racism, and social exclusion. These topics stand in contrast to discourses that highlight diversity and human rights. Let's proceed with our conversation based on this brief summary.

MFBA - Dr. Jesuíno, as I mentioned before, it is a pleasure to once again have the opportunity to share these valuable moments, continuing from our previous conversation. Today, I would like to ask you about your educational journey. How did it unfold, and how did you make your professional choices? Briefly tell us about your educational trajectory. Please feel free to discuss the key aspects, both personal and professional, that have laid the foundation for you to form your professional identity.

JCJ - I was born in 1934, which means I am on the verge of 90, an age I never expected to reach. When I was 50 years old, I expected that I might reach 80, at best. Nowadays, the increase in life expectancy has become noticeable. Being able to remain interested is something I can only be grateful for. There are a few singularities in my educational path. My father's death, when I was at age 6, in 1940, in the first year of the Second World War. From that point on, my family consisted only of my mother and my brother, who is four years older than me. He, in a way, became the male figure I looked up to. A brother who would also die prematurely at the age of 49. In the year of my father's death, 1940, I was admitted to a primary school, a public school in Lisbon, where we lived, in a popular neighborhood. I completed my entire schooling in the public education system. From primary school I went on to secondary school, "Liceu," as it was called at the time, which lasted 7 years after the 4 years of primary school. This was followed by a year of preparation at the University of Lisbon's College of Sciences, before being admitted to the Naval Academy, where I became a Marine Guard, in 1955. The decision to pursue a military career was not driven by a calling. Instead, it largely stemmed from the fact that it offered a relatively fast and economical<sup>4</sup> path to a paid profession with security. I did not really fit the profile of a military person, and during that time, my interests and reading habits were focused on the Humanities. However, I reduced the cognitive dissonance, taking refuge in the myth of "join the navy and see the world," which somehow actually happened. In fact, back in those days, traveling and visiting other countries was a privilege that current generations have a hard time understanding. Given my interest in reading, and especially in Philosophy, a subject that fascinated me and in which I got high scores at the "Li-

---

4. Dr. Jesuíno's answers will be kept in Continental Portuguese.

ceu”, in 1958, I enrolled at the University of Lisbon’s College of Arts and Humanities, from where I graduated in Philosophy at the end of ten years, presenting a thesis on innatism, confronting Leibniz and Locke. My interest in intertextuality may have originated from that period. The delay in completing my course was because I interrupted my studies after the sophomore year, in 1960, to embark on a long commission on a ship for a sovereign mission shared between Macau and Timor. I returned from this mission in late 1962. During the long periods of idleness aboard the ship, I was able to dedicate many hours to reading. This period served as a kind of sabbatical that was beneficial for continuing my studies. During the commission, I remember that, in 1961, the Indian Union annexed Goa and insurrections broke out in the North of Angola. Despite being far from the actual war scenes, those years were important for experiencing the agony of Portuguese colonialism. They were also marked by moral and psychological discomfort, as I belonged to an institution that supported a fascist regime struggling to survive despite facing international condemnation. I already had left-wing convictions back then, so the psychological conflict I faced was not easy, and I will never know if it left its mark forever. There was little room to reduce the dissonance. In 1963, I married a classmate whom I fell in love with, and our connection continues to this day. We do not have children. Between 1963 and 1970, I performed technical duties in NATO, which led me to travel frequently, mostly by plane, throughout Europe. These experiences greatly enriched me culturally. I was appointed commander of a corvette at the end of that period, which meant resuming life on board and going on a mission, again of sovereignty, in Cabo Verde, between 1970 and 1972. Cabo Verde was an African archipelago located near Guinea, where there was either no subversive movement or where such movements were still clandestine. I had the opportunity to contact local elites, namely writers who were opposed to Portuguese domination, but who oscillated between the desire for independence and the status of adjacency identical to the archipelagos of Madeira and of the Azores. This, which would be the last mission, was another experience in leadership, now even more demanding given the responsibility involved in serving in a position of command. It was later a likely motivation that reinforced my interest in the psychology of leadership, the theme of my late doctorate which would only take place in 1985. After returning from Cabo Verde, I held positions in the General Staff and began teaching in Higher Education, where I taught Developmental Psychology at the Higher Institute of Applied Psychology (ISPA) – a private institution, and Organizational Behavior at the Higher Institute of Labor and Business Sciences (ISCTE), a state-owned school. ISCTE, in turn, resulted from the implementation of a new University within the scope of a broad reform of Higher Education that became known as the Veiga Simão Reform, named after the minister who conducted it. The invitations to teach at both institutions

came about as a result of my interest in Jean Piaget's genetic epistemology, which I read and studied during many free hours in Cabo Verde. This interest led me to propose preparing a doctoral thesis in Philosophy on this topic. I even contacted a former professor from the college I had attended to guide and sponsor me. The invitation to teach organizational behavior at ISCTE, as an assistant rather than being in charge of organizing the subject, led to my integration into a team of internationally trained doctors. My collaboration was justified by my professional experience and familiarity with the language of Psychology and Organization Theory. Also, during this short interregnum, I had the opportunity to teach Philosophy at the Nautical School that prepared officers and the Merchant Navy. These many activities were interrupted by the military coup, in 1974, which deposed the regime and led to the decolonization of African Territories – Guinea, Mozambique, Angola, where an armed struggle was in course, and Cabo Verde, São Tomé and Príncipe, where there was no war. Timor and Macau faced more complex situations that were only resolved later. I was not part of the conspiracy of the officers who launched the coup and who became known as the *April Captains*, but I was immediately integrated into it by co-option, having held ministerial positions linked to Social Communications in Luanda, the capital of Angola, in 1974, and in Lisbon, in 1975. The process gradually became more complex, evolving into a revolutionary dynamic that the rebellious military had difficulty controlling. This led to internal divisions that only became apparent 18 months later, on November 25, 1975. Being part of the group that was excluded was a factor that contributed to my dedicating myself solely to a career in Higher Education from then on. From that point forward, I resumed teaching exclusively in Social Psychology and Organizational Psychology, while still maintaining my interest in epistemology in general and in the Piagetian approach in particular. Within this framework, I published a series of texts on *Child Psychology* in collaboration with Orlindo Gouveia Pereira. For a couple of years, I also headed an optional undergraduate seminar on genetic epistemology at the University of Lisbon's College of Philosophy. My thesis on *Leadership Processes* aimed to ground the phenomenon of leadership in group processes. In this regard, it was more aligned with the approaches of Kurt Lewin and his disciple Robert Bales, whom I had the opportunity to meet and collaborate with, than with the positivist and functionalist approaches of American psychology. My interest in processes, and not so much in results or efficiency, was, in turn, what would arouse my interest in the Theory of Social Representations (TSR), which remains yet today. I taught in public education until reaching the age limit of 70 years as per the Portuguese law. However, this limit does not apply to research or participating in examination committees. After the age of 70, I taught at private universities for another 15 years, having, in the meantime, at almost 80 years of age, been a member of a Research Unit at the Center for Philosophy of

Sciences at the University of Lisbon (CFCUL), which gave me the opportunity to resume my old interest in epistemology.

MFBA – Dr. Jesuíno, how did you transition from Philosophy to Sociology? Why didn't you continue your doctoral project in Genetic Psychology? How significant is the topic of *leadership* in your teaching career? And what other connections stemming from this theme influence your approach to issues in Philosophy, Sociology, and/or Social Psychology today?

JCJ - The transition from Philosophy to Sociology, since this was the area I earned my doctorate in, may be surprising. Why didn't I pursue earning a Ph.D. in Genetic Psychology? In a sense, the brief summary of my career already explains why this was so. Furthermore, as Ortega Y Gasset said, life is very contingent, it is made up of encounters and, above all, circumstances. Our choices are always, or almost always conditioned. Looking back, while today I see myself split between two careers, first in the military and then as a university professor, this is largely due to the circumstances brought about by the Revolution of the 25th, as it became known, and the role that I played in that short, but very intense 18-month period, which reorientated my professional life. In counter-factual terms, I can imagine that if the 25th had not happened, I would likely have continued my naval career, cultivating philosophy as a mere dilettante. I might have accumulated a few classes as a guest lecturer, continuing the experience that had already started in 1972, but, once again, circumstances took precedence. Being invited to ISCTE largely determined my future path. ISCTE was created within the scope of a New University, that is, in fact, the name to this day, a University that was intended to be more professionalizing, less academic. Operating in Lisbon at the time were the University of Lisbon (UL), known informally as the "Classical University," organized into Colleges, and the Technical University of Lisbon (UTL), organized into Institutes. The New University of Lisbon (UNL) was a third University created in Lisbon. More recently, UTL merged with UL, so we once again have two public universities in Lisbon. ISCTE's main mission was to promote the study of business management with the backing of social sciences such as sociology, psychology, anthropology, and history. These disciplines, except for history, had little presence in public universities during the half-century of dictatorship. Consequently, at ISCTE, it was necessary to build these subjects almost from the ground up. In this endeavor, the role played by young Ph.D. holders, who had completed their training abroad, was crucial. My introduction to higher education was facilitated by senior colleagues with backgrounds in psychology from European and American universities. I owe to them a more systematic and less self-taught approach to the subject. In 1980, colleagues Jorge Vala and Maria Benedicta Monteiro, from ISPA, initiated a Meeting on Social Psychology in Lisbon. I would later collaborate more closely with them when they both

joined ISCTE. The meeting aimed to introduce the Portuguese psychology community to social psychology, a sub-discipline that was still relatively unknown and applied only timidly in auxiliary business management subjects at ISCTE. Renowned figures from European Social Psychology attended this 1980 Meeting, such as Henry Tajfel, Willem Doise and Jacques-Philippe Leyens, sociologists such as Michel Crozier and Stefan Stoer, with whom I established relationships and collaborated on research projects that were decisive for the future development of the subject in Portugal. Tajfel passed away prematurely, but he left a mark among us. And through Doise, who was always very generous and pedagogical, as well as through Jorge Vala's connections with Jacques-Philippe Leyens, among others, we gained access to the Theory of Social Representations (TSR). This opened the door for us to quickly engage with Serge Moscovici and Denise Jodelet, who always supported and assisted us. That is why 1980 was year zero of Social Psychology in Portugal. I believe that Professor Abdalla will be able to confirm that in Brazil the history of the subject is different and that it was only later, in the 90s, that Brazilian social psychologists and Portuguese psychologists came to cross paths through the mediation of our French masters. In the 90s, I used to say that in social psychology it was not the Portuguese, rather the French who discovered Brazil. It is this context that somehow explains my investment in the area of leadership. Here, however, I have to take a step back and remember my military side. I was surprised that nobody talked to us about this topic at the Naval Academy, as there was no subject dedicated to the psychology of leadership. It was assumed that learning would occur through the exercise of the activity itself, and it was also likely assumed that simply holding the status of an officer meant that one's authority would not be challenged, as having the necessary skills would automatically ensure obedience. We were still far from the need to legitimize the exercise of leadership. I did not feel safe at all, which in itself would be symptomatic of my doubtful vocation as a natural leader, and that is why I started reading about the subject, and even took a correspondence course on leadership that was taught to the American Navy. Being a man of books already back in those days, considering theory more important than practice, and finding myself inserted, years later, in an Institute dedicated to *work and business sciences*, brought natural continuity to my interest that culminated in the thesis I presented in 1985, which resulted in a book. The *leadership* theme was always present in my teaching and research career, even if it intersected with other emerging themes. It should be noted that leadership involves a multiplicity of skills and dynamics, which further explains why the topic, far from being exhausted, is in constant renewal. Leadership is linked to the themes of power and influence, to interpersonal and media communications, and to conflict management and negotiation. I dedicated a lot of my attention and studies to all these aspects. In my initial interactions with SM, I invited him to be

my doctoral advisor, a role which he accepted. However, we had to abandon this plan due to various practical difficulties. Working in this area of leadership and, above all, how it applies to organizations, led me to another area that has always aroused my curiosity: *Transcultural Studies*. Edgar Schein (2009) stated that there was a close relationship between leadership and organizational culture, which allows the operationalization of variables indicating not only organizational, but also national cultures, leading to psychometric comparisons at different levels of analysis. An example of this approach within the framework of TSR is the study conducted by Willem Doise (2002) on the social representation of Human Rights, which involved dozens of countries and in which I had the opportunity to participate. (I remember a session, in Aix, in which Doise presented the results of the study that he would later publish in a book, a session attended by SM, who, in the end, expressed reservations about what he considered to be an overly “structural” approach). The last of the studies of this nature, in which I participated, called GLOBE and directed by Robert House, another renowned name in the field of *leadership studies*, involved 62 countries and also gave rise to several publications. I must confess that I have always harbored a few epistemological reservations about these overly reductive methodologies. I accepted them as mere hypothetical and provisional indicators. On the other hand, as I mentioned earlier, I recall that my preference for studying leadership has always been rooted in the genetic perspective, particularly as Moscovici presents it in his theory of social influence. This is evident in the thesis regarding the role of active minorities as a driving force for social change. I will come back to this topic later. Hence my priority interest in the processes and mediations that led me, in a logic of progressive retreat, first to Robert Bales, then to Talcot Parsons, and then to Max Weber, but also to Durkheim and always in the company, although not exclusive of Serge Moscovici (SM) and Pierre Bourdieu (PB). This, on the one hand, because, on the other hand, questions of power and particularly political power invite sociologists such as Karl Marx and Jurgen Habermas to attend and, thus, participate in the debates of our time. I believe that today, young social psychologists are more inclined to explore a broader interdisciplinary field that is less constrained by positivist limitations. However, these limitations tend to resurface, almost like a return of the repressed, now under the undeniable evidence generated by the hegemony of Big Data.

MFBA – I agree, because Marx helps us reanalyze issues surrounding political power and the ways in which we assume awareness in the face of it. Listening to you, that famous phrase by Marx immediately came to mind: “It is not the consciousness of men that determines their being, but on the contrary, it is their social being that determines their consciousness” (Marx, 2008, p. 47). I also cannot help but think that we need to understand the way in

which contemporary society governed by a neoliberal logic conforms “its subjects” to a distorted representation of reality, leading to the “phenomena of alienation” and “commodity fetishism,” as the author teaches us. Marx makes us see that we have an “economic reason” that monopolizes political discourse and shapes the structures and policies of our societies, as well as individualism and the processes of competition that end up enslaving us. This also leads us to consider Bourdieu (2004, p. 16), who states: “[...] the study of transformations in economic practices allows us to see better, and more completely, what they put at stake, that is, an entire lifestyle or, better, an entire system of beliefs.” Based on everything that has been discussed so far, I ask: What paths did you take to write the chapter in the book “*Social Psychology*,” organized by Jorge Vala and Maria Benedicta Monteiro (1993), and which is called “*European Social Psychology?*” Would the “points for debate” indicated in this chapter be the same if we consider today’s reality? From this perspective, could you revisit a few aspects of Moscovici’s Theory of Social Representations and that work in which this author wrote about active minorities? Also, could you revisit another aspect you mentioned, which concerns the “convergences and complementarities between SR and the notions of dispositions and *habitus* proposed by Bourdieu?”

**JCJ** - Why a chapter on European Social Psychology? The title itself is controversial. Can a subject with a scientific vocation be defined in regional terms? This historical incursion was suppressed in the ninth edition of the book *Social Psychology*, which was deeply remodeled and published in 2013 by Jorge Vala and Maria Benedicta Monteiro. In previous editions, this chapter was complemented by another one on American Social Psychology written by colleague Orlando Gouveia Pereira, with whom I shared, as I already mentioned, several texts and research projects. This is an opportunity to expand a bit further, adding that he was the person responsible and to whom I owe my inclusion in Higher Education. Gouveia Pereira was a naval physician, a psychiatrist who held a doctorate in Psychology from Brandeis University, in the USA, with whom I became acquainted, given our professional proximity. He was well aware of the social psychology that was practiced in the early 1970s in Boston, and was comfortable illustrating how it contrasted with its European counterpart. Coming back to today, it makes sense, however, that the renewed edition of the guide does not include this division, perhaps due to dated circumstances. I would like to refer to two works to better clarify the meaning of this designation, which should be understood more in terms of capturing a few convergences between these two quite different, if not incompatible, criteria. I refer to the 1972 book titled “*The context of social psychology*,” published by Joachim Israel and Henri Tajfel with the collaboration of several senior (European) authors, such as Rom Harré, Serge Moscovici, the editors themselves Henri Tajfel and Joachim Israel, as well as Mario von Cranach, Ragnar Rommetveit, Claude Flament, and Hakan Wiberg. Much more recent, the other book is due to SM

and Ivana Markova, and was published in 2006 with the title “The making of modern social psychology – The hidden story of how an international social science was created.” In simpler terms, we can express the idea of contrasting the European approach to the American approach in social psychology with the somewhat inelegant distinction between “sociological social psychology” and “psychological social psychology.” As an inter-discipline on the border between psychology and sociology, social psychology has always had, especially in terms of its methods, some ambiguity regarding the operationalization as well as the metrics of the variables. It is curious that the so-called European social psychology was created by the initiative of the American psychologist John Lanzetta (1926-1989), who, serving as an attaché at the Naval Office in London, decided to organize a Meeting of European social psychologists who, at the time, were dispersed, working individually with no group identity. From such an initiative, going back to 1963 and, particularly, to the efforts of SM within the framework of a Transnational Commission, that a European Association would later be established. This association published a journal that became a reference point, titled the European Journal of Social Psychology. It should be noted, however, and now less paradoxically, that this current of social psychology would quickly lose its initial vocation proclaimed in the 1972 book *A more social psychology*, to gradually and, almost exclusively, approach the positivist and experimentalist paradigm typical of the American way in which the magazine *Journal of Personality and Social Psychology* (JPSP) has become an absolute benchmark. SM, who played a fundamental role in the creation of the European Association, would later come to separate from the technical drift of a discipline incapable of rising to the shoulders of its genius founders. SM holds a unique position here due to his capacity to build a broad-spectrum, non-dichotomous work, where experimentalism was neither rejected nor deified, merely used as a means and not as an end as a way to validate hypotheses, as would be the case with laboratory incursions on the effect of minorities on social influence, a phenomenon that has just begun, leaving open the extent to which processes observed at the micro level can provide clues to better understand social changes at the macro level. On the other hand, SM himself introduces, as I have already mentioned, TSR, a macro theory, seeking to describe how common sense is built and works, and how it changes and is conditioned, how social thinking, the scandal of social thought, the thought that is created through multiple exchanges between individual subjects about common social objects, somewhere between collective, hegemonic, apparently non-negotiable representations, becoming a stable framework, a source of certainty and predictability, and individual representations, eventually emancipated or even controversial, and it is this semantic triangle that will give rise to the processes of change. It is curious to note how a type isomorphism - what leads social psychologists, who consider themselves closer to the

canon of scientificity, to not recognize this theoretical approach as valid? What, in turn and now within the Moscovician community, borders are once again being drawn between those who only recognize the experimentalist paradigm of social influence, but not that of the TSR. And, among them, even within the TSR, there are those who adhere to a more genealogical and ethnographic orientation and those who only feel comfortable with the cognitivist paradigm of the central nucleus. It is true that SM has always been loyal to the philosophers' "principle of charity," which Leibniz summed up well with the famous motto "je ne méprise presque rien<sup>5</sup>." Perhaps, therefore, this "new look" that SM introduced, not only in psychology, but also in the social sciences, continues to unfold its heuristic virtualities; however, it is not easy for me to anticipate the extent to which these epistemic approaches, less based on sociological imagination than on econometrics, that AI tends to apply to all social exchanges. To return to the question posed regarding the relations between the Moscovician notion of social representation and the Bourdieusian notion of *habitus*, the proposal to bring them closer together is mainly due to Doise. We also know that there was no great empathy or any resonance between both social scientists. I had the opportunity to examine, in some detail, the debate that took place between them in 1981, when SM's "L'Âge des Foules" was published, and which I published in *Papers on Social Psychology*, which I will not go back to here. I just remember that he already proposed that, although distinct, the notions were complementary. What is certain is that the *habitus*, in its triple component, as well analyzed by our late colleague Moisés Sobrinho, will be mainly in terms of *aidos/ethos*, which will match SM's "natural thinking," respectively in terms of the "operative level" and the "normative meta-level." As for the "hexis" component, Bourdieu seems to come closer to psychology by resorting to dispositionalism, with almost behaviorist accents, by placing emphasis on socialization processes, which I do not think has any matching element in SM. When commenting on PB's masterpiece "La Distinction," SM regrets that he did not go further in attempting to anchor it not only ethnographically, but above all anthropologically, as the formation of taste is a tributary of social thought. As Fernando Pessoa wrote, "the mask stuck to his face, and when he wanted to take it off he was old."

MFBA – When you quote our late colleague Moisés Sobrinho, I cannot help but remark on the effort we made at the time to reflect on Bourdieu and Moscovici, in those meetings of the Rio

---

5. Ferrater Mora (1968) states that Leibniz (1646-1716) was a German thinker who focused on different areas, and was considered an eclectic philosopher, aspiring to be the heir of a "perennis philosophy." In this sense, his motto became known as: "Je ne méprise presque rien," meaning that nothing or almost nothing should be ignored; everything or almost everything can be integrated and harmonized.

Group<sup>6</sup> (RG), when you refer to him when introducing reflections on *reflexivity* (Jesuíno, 2022). Meetings held in seminars in Natal and Rio de Janeiro that resulted in productions organized by Abdalla, Domingos Sobrinho and Campos (2018), and Abdalla (2019). That was a precious time for collective reflection, and we counted on our dear friends, Moisés and Pedro Humberto, who are no longer with us, but who left us different and valuable contributions to continue our path... Dr. Jesuíno, given his words, the moments we experienced, and the positive memories that remain in our minds, and also considering Fernando Pessoa's poetic line, which you announced so well, I ask: How can Moscovici and Bourdieu still contribute to understanding what is happening in the world today? Could you reflect and let us reflect on this new geopolitics that is developing from neoliberal logic, and which is behind public policies aimed at both the global north and the global south? And I also ask, in view of this scenario, that you explain the importance of the notion of *reflexivity*, in Bourdieu, which you took up in a recent text (Jesuíno, 2022).

JCJ - Could SM and PB help us to gain a better understanding of our times? So, straight away, I would say yes. They are both recent thinkers who left us not long ago, they are both social scientists who did not just cultivate their own gardens, they are both intervener citizens, interested in their own current affairs and with relatively clear political and ideological options, somewhere in the center-left, not radicals. This is indeed one of the reasons for our interest in setting up confrontations, which attracted the group that Professor Abdalla helped to form and motivated us to publish a set of texts without fully exploring their potential. In my text "Paralelos" (Jesuíno, 2018), I aim to situate the confrontation within the realm of the sociology of science, an area to which both authors made significant but often overlooked contributions. This context is part of the traditional debate that traces its roots back to Popper and Kuhn, one that is now greatly attenuated or even forgotten. Being part of a Research Center dedicated to the Philosophy of Science gives me a place of observation, however superficial and limited it may be, allowing me to conclude that, today, the major problems that arise are, on the one hand, in the interdisciplinarity practices, and, on the other, within the limits of science and especially technoscience. More specifically, the ecological issue and the developments in the field of AI are the major challenges to which scientific communities, common sense, and political decision-makers are intricately linked, sharing the same ontic-epistemic uncertainties. Regarding the "natural question," using SM's formula, I am uncertain about the extent of our progress concerning the reflective insights this author foresaw, prompting him to label it as the central question of the

---

6. When referring to the Rio Group (RG), these are the words of Dr. Jesuíno (2002, p. 25): "The Rio Group was named by the researchers who formed its first core: Jorge C. Jesuíno (Portugal), Maria de Fátima B. Abdalla, Moisés Domingos Sobrinho, Pedro Humberto F. Campos, Rita de Cássia P. Lima (Brazil), and Themistoklis Apostolidis (France). More recently, the Group added these researchers: Agustín Villarreal (Argentina), André Augusto Diniz Lira and Lúcia Villas Boas (Brazil)."

new century. We were living in the 1970s back then. Above all, I am referring to the urgency in becoming aware of the issue, and not so much to the possible public policies to adopt to control technological hubris. The approach proposed by SM is part of his *active minorities theory*, which he not only studied in the laboratory, but also practiced as an activist, even running for municipal elections for that purpose. SM considered it essential to change his life and, to him, the best strategy was what he called working on the edges, that is, warning people locally to the harm caused by pollution and the need to adopt healthier and less polluting habits. To generate impact, it is crucial to engage in activism, which is effective when driven and sustained by internally cohesive minority groups. This involves adopting a contemporary, decisive, and consistent language, as well as embracing a shared identity or defending ethically justified causes, with the rhetoric of Human Rights serving as an example. Applying the formula to anomic groups, we will perhaps have the *modus faciendi* of terrorist groups, a modality that SM did not examine and to which the same praxical logic perhaps applies. The different movements we see today, from sexism to anti-racism, easily fit into the theoretical model SM proposed. As I see it, basically it is about introducing change, not from the majorities, that is, from the political elites, from the top down, rather through movements emerging in the public space and exerting pressure through social influence from the bottom up. Like his friend Alain Touraine, SM is not a party man, preferring the dynamics of social movements, which, in some way, explains why he became disconnected from the Greens, when the movement took-on a partisan character, moving from a strategy of margins to the games of the Center. Underlying the ecological issue, however, there is the question of positivity, that is, what scenario, albeit utopian, should we build? What possible world do we want to live in or, more specifically, what to do to avoid climate threats caused by the predatory action of nature by humans in their extractive fury? Answering this question is far from straightforward, as changing one's life, particularly when this means abandoning habits of comfort and security, is no easy feat. As President Bush (father) said: "The American way of life is non-negotiable." The socio-political debate, as well summarized by SM, opposes the liberal solution, which translates into investing more in technology - in terms of negotiation. What matters most is to increase the pie as a metaphor for energy, diversifying potentially less polluting sources; on the other hand, the socialist solution does not focus primarily on the size of the cake, that is, on energy needs, but on how both its benefits and risks are distributed. However, in ecological thinking, the question remains: Is the issue not so much about how we grow and distribute the cake, but rather, whether the recipe itself is tainted? SM is not, however, a pessimist. Faced with the Hobbesian chaos in which we currently find ourselves in terms of environmental risks, SM would not accept authoritarian, centralized solutions. His bet is pre-

-ideological, constructivist, decentralized, confident that the multiple identity activisms already constituted or that will be constituted, will contribute to leading not to the densification of chaos, but rather to overcoming it through the emergence of new forms of collective conviviality. To PB, as I understand it and as far as I know dealt little with environmental issues, this position close to rationalist anarchism shared by some philosophers of science, such as Popper, would not be acceptable. PB does not refuse ideological alignment and will, therefore, be closer to distributive socialism than integrative liberalism. Precisely, by not refusing ideology, combined with a Pascalian epistemological scrupulousness, this leads him to introduce strict control of theoretical production through the exercise of *reflexivity*, theme that I address in the text that the Colleague generously refers to (Jesuino, 2022). In this text, I refer to a passage from SM, which we could invoke as a reservation regarding the possibility of such a practice of cognitive activity, especially when we consider the third level of reflexivity, scholastic reflexivity, which, in BP's terminology, would consist of admitting as possible that the observer and the observed could coexist simultaneously - walking down the street and, at the same time, watching me from the window. This is, moreover, a central issue that Hofstadter (1979) examines in terms of Gödel's theorem, that is, the impossibility of a formal system validating itself. The attempt that PB makes to exemplify the application of reflexivity to his own autobiography does not seem to go beyond a superficial and complacent self-criticism and contrary to the little credit that PB gives to the biographical exercise. It will also come as no surprise that PB, unlike SM, assumes a less optimistic, perhaps even pessimistic, existential attitude when conceiving the social contract in terms of a model, in which majority influences and long-lasting mimetic convergences predominate, reinforced by mechanisms of reproduction through socialization at its successive levels. In the social logic of PB, power assumes a much more prominent role than in SM. Above all, power as *symbolic violence*, perhaps one of the most heuristic contributions that, to me, PB derives from the reading of Max Weber and Karl Marx. PB views symbolic violence as that which is exercised without being felt as such. Basically, it corresponds to legitimacy, the acceptance of norms and rules as almost natural. Daily practices that led to accepting that homosexuality was a crime or that women were not entitled to vote. *Habitus* it is made up of this complex of social norms and even bodily dispositions made automatic when they are naturally attracted to what will also be called the "zone of indifference." How, then, can social change take place? In other words, how is what many would call progress possible? Whether through economic, technological or just social means, or through a complex combination of such means, change will generally be incremental, but with regard to the delegitimization of apparently legitimate norms, the denunciation of symbolic violence, it will be hard to deny the role played by active minorities, if not even through the dis-

sent of just one, be it Solzhenitsyn (2017) or closer to us, Greta Thunberg, who courageously and persistently, for the first time, denounces what is wrong and calls for change, especially when this solitary voice starts being heard and followed.

MFBA – Based on what you just said, that is, the denunciation of symbolic violence and the role played by active minorities or the “dissent of one,” whether by Solzhenitsyn (2017), or even Greta Thunberg, could you comment on the wars that are taking place in the world today, especially on genocide in the Gaza Strip and Israel in recent days? In this sense, I reproduce a phrase by Moscovici<sup>7</sup> (2011) that can make us think about the current situation of the wars that are imposed on us. It is as follows: “Credibility is, therefore, the main problem of domination” (Moscovici, 2011, p. 306). Could you remark on what you think about the beliefs that generate this type of violence? Why do we feel so helpless in the face of all this? Is there a way to alleviate this growing social suffering?

JCJ - I’m picking up our conversation now to discuss ongoing wars, particularly the conflict in Gaza, which has become increasingly significant. Today, December 7, 2023, two months after Hamas’ terrorist attack on Israeli territory, causing around 1,400 deaths and 250 hostages. However, two months later, we have already witnessed the invasion of the Gaza Strip by the IDF (Israeli Defense Forces) with occupation of the land, hundreds and hundreds of bombings, around 15,000 deaths, a brief three-day truce to exchange hostages for Palestinian prisoners in a ratio of 1 to 3, with the resumption of bombings in the Southern Zone of the Territory. I mention all of this briefly, without delving into great detail, focusing only on what has been covered in the information available to me. The topic remains relevant, prompting extensive discussions that often delve into a complex history reaching back to the First World War and the reorganization of the remnants of the Ottoman Empire. Perhaps the only positive aspect of this is that we are subtly forced to return to school benches and reopen the universal history textbook. But much of this effort is spared us by the work of commentators, some of whom well-informed academics that the media currently provides us with. The suspicious side is that much of this information is partial and biased, not helping to form a sufficiently clear picture of a situation, which, even without noise, appears biased and impossible from the outset. In one of the analyses I watched, English historians on the BBC summarized the conflict using the parable of a horse sold to two buyers, illustrating how the seller is removed from the inevitable unresolved conflict that arises from such a situation. The difference is that the horse, here, is a territory with an ancient history that is occupied by people in constant turmoil only inter-

---

7. The phrase was taken from the book, translated into English with the title “The invention of society” (MOSCOVICI, 2011); in French, it is “La machine à faire des dieux - Sociologie et Psychologie” (MOSCOVICI, 1988).

rupted by a period of healthy coexistence despite the diversity of cultures and religious beliefs. Here, the horse in the parable is the territory of Palestine, the seller is England, the contract the Balfour Agreements, and the buyers are the Israelis and the Palestinians who, in part, already shared the same territory during the Ottoman period, even though the Jews in a very little significant percentage, a situation that would become progressively explosive after the end of the Second World War with the trauma of the Holocaust and the creation of the State of Israel. After several successive conflicts, wars and attempts at negotiation with a view to creating two states, which were obstructed by both parties and successively failed, we arrived at the current War in the Gaza Strip. The State of Israel has always been the winner and has therefore expanded its territorial domain and transformed the Palestinian People into an ethnic minority of refugees and stateless people divided among themselves. The Gaza strip is a narrow 30-km long, 11-km wide coastal strip where 2.5 million Palestinians live. Israel's superiority in economic and military terms and the US support it has always benefited from, as well as from the Western powers blamed for the anti-Semitism of which the Jews were victims for centuries, means that the imbalance between the parties is of the order of zero to infinity. From the former David, of the legend, Israel became Goliath, but a Goliath made invulnerable to the desperate stones of the Intifadas. The way I am summarizing things, the way I contextualize this War could already be interpreted as biased. And it is true that I tend to side with the weaker side, in this case, the Palestinians. Even when I was a teenager, I always wanted the Indians to win the wars in the Far West, although this rarely happened. In the American political areopagus, a provision was recently approved according to which it is now legal to consider that anti-Zionism is a variant of anti-Semitism. I was outraged when I read the news, but I can actually find some justice in this new interpretation. The Zionist movement is what led to the founding of a State for the Jewish Nation, a nation that throughout history had been condemned to have no history. It is not the sole instance, but it was the one that got the most attention. It is true, on the other hand, that not all Jews are Zionists and that many continue to be dispersed throughout the world and distance themselves from the path taken by the State of Israel in its 75 years of existence. From this perspective, it would be justified to distinguish Judaism from Zionism. But if we consider Zionism as the Jews' right to constitute themselves as a State, we can also understand that denying this right could be translated into discrimination and anti-Semitism. The political and legal question that arises is that of the possibility, in modern times, of starting from a nation and founding a state if by state what we mean is sovereignty exercised in a territory with well-defined borders. We come back to the analogy of the horse and the two buyers, but here the solution appears to be theoretically more intricate. Changing the metaphor, we could invoke the dilemma of Sofia, who

was forced to choose which of her two children could survive. If we examine the Maps of this Middle Eastern Region from the initial agreements to the present day, we can see how the initial division that allocated around half to each party was successively increased in favor of Israel, reducing the Palestinians to a minority and undesirable occupants. We are aware that responsibilities, let us refer to them as historical, are distributed among various parties. Only Israel got the formal recognition of the status of State, while the unclear figure of Authority was adopted for Palestine with a necessarily limited sovereignty, in addition to the internal divisions that occurred within its own community, giving rise to the emergence of the radical Hamas party, which governs in the Gaza Strip and is now at the heart of the problem. Hamas has been demonized and classified as a terrorist organization, but we forget that the founding fathers of Israel were themselves terrorists, just as we forget that terrorism appears in an extreme situation as a last resort for those desperate to make their cause visible. I recently watched an interview on TV with an American writer who lives in Israel, Nathan Thrall<sup>8</sup>, who seemed to me to sum up the situation well in terms of its tragic and definitive aspects, leading me to have to accept as unavoidable that the reason of force always ends up winning the force of reason. In this case, as possibly in many others, the situation will, however, be much more difficult given that the asymmetry between reason and force will rarely be a zero-sum game. When we get into games of language, whose theme is domination, it makes perfect sense to use the quote from Serge Moscovici that my friend proposes. Allow me a little context here. The idea of associating credibility with domination is suggested within a reflection that SM makes in his work "La Machine a faire des Dieux" about four founding fathers of sociology - Emile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, and Georg Simmel, defending the subtle thesis that sociological rationality is always linked to psychological rationality. Max Weber is perhaps the sociologist who is closest to social psychology due to the role he attributes to subjectivity in legitimizing the powers of governance. Credibility means just that, in other words, it corresponds to the legitimization of power. The reading that SM proposes of Weber's argument is, however, very original. Weber distinguishes three types of legitimation - charismatic, traditional and legal rational. Weber's proposal is taxonomic, static and, as we well know, typologies are the zero degree of the theory. SM turns this classification into a genealogical process in which the three modalities are dynamically articulated in a narrative, and, in this narrative, the charismatic moment is what plays a decisive role in stabilizing social conflicts. Meanwhile, when exami-

---

8. Nathan Thrall is an American author, essayist and journalist who lives in Jerusalem and authored the book "A Day in the Life of Abed Salama: Anatomy of a Jerusalem Tragedy," considered the best book of 2023 by several media, such as "The New Yorker," "The Economist," "Time," and "The Financial Times", among others. Some of the interviews with this author are available at: [https://www.google.com/search?q=interview+with\\_nathan\\_thrall\\_youtube&oq](https://www.google.com/search?q=interview+with_nathan_thrall_youtube&oq).

ning the charismatic relationship between leaders and followers in the previous work, “L’Âge des Foules” (Moscovici, 1985), SM attributes an irreducible - rationality or even irrationality - in the adhesion of the masses and in the phenomenon of widespread and consented obedience. Legitimation means this acceptance of power that distinguishes it from legality based on reason and expressed in law. A normal regime is one in which legality and legitimacy coincide. It is also one that tradition confirms, a tradition that somehow suppresses criticism, another observation that SM introduces and that may surprise or shock at an initial reading. But just remember that, for example, homosexuality as a reprehensible crime was once one of those truths that could not be discussed, one accepted as legitimate and non-negotiable. Social change, a theme, as we know, dear to SM, results from the voice of a minority, sometimes just one, who denounces the absurdity of such dogmas and manages to initiate the process of delegitimization which, when successful, leads to a rational change in the law. Social change will not always take place from these ascending processes of minority paths that we could designate as low-intensity charismatic moments. History brings us examples of changes of a more catastrophic and metamorphic nature, in which high-intensity revolutionary charisma recovers the order put into question by the struggle of all against all. Serge Moscovici’s (2011) reading seems very consistent to me, and his concept of legitimacy as credibility is close to Pierre Bourdieu’s concept of symbolic violence, which the Professor knows well and about which we have already talked a lot.

MFBA – I agree with what you said, Dr. Jesuíno. I would like to highlight at least two of the points you addressed in what you said. The first has to do with the issue of *conflicts* that end up changing the global socio-political scenario through a *violence* that is not just symbolic, but physical, as we are witnessing. And, with that, think about what Moscovici (2011, p. 100-115) taught us about the *conflict* as “the crucial point of change,” and, at the same time, “what gives rise to uncertainty” (p. 108). And the second point you mentioned, when talking about the concept of *legitimacy as credibility*, and which is close to Bourdieu’s concept of *symbolic violence*. I also understand these intertwined notions, especially when Bourdieu (2014) reflects on *power relations*, stating that they revolve around *belief and obedience*, and determine and thicken *symbolic violence* (and even physics, as we observe not only in these wars, but also in different everyday situations). He says these relationships are established through communication and meaning relations for the subjects in interaction, thus defining their social space of dominant and dominated: “Since *power relations* are inseparable from *communication and meaning relations*, the dominated is also someone who knows and recognizes” (Bourdieu, 2014, p. 228, translation and emphasis added). This act of knowing and recognizing triggers what Bourdieu (2014) calls “acts of submission and obedience,” which, as such, explains the author, “[...] activate cognitive structures of

perception, perception schemes, principles of vision and division, all a set of things that the neo-Kantian tradition puts in the foreground” (p. 229, our translation). What are your thoughts on this, Professor?

**JCJ** - We could go further and suggest that power, always ultimately sustained by force, tends to sublimate itself in the more subtle modalities of persuasive influence or cultural tradition that reinforces and comforts community identification. We return to Gaza. To what extent can we use this conceptual architecture to gain a better understanding of what is going on there? Let us face it, it will not be easy. How do the narratives of legitimacy and legality relate to beliefs based on reason and beliefs that have little to do with reason? How does reason operate in this story, Hegel would ask? To further complicate the picture, we are in the presence of communities founded on religion, contributing to the emergence of charismatic leaders who are more totemic than mosaics, to use another heuristic distinction SM introduced. In other words, among leaders who appeal more to reason than force - totemic images; and the leaders who, in turn, appeal more to the strength of reason, that is, to the reasonableness of the models they propose. I am not optimistic regarding the future of Humanity. On the one hand, I highlight the enormous advancement that science and technology have offered us, ensuring incomparably better living conditions; however, on the other, the same cannot be said with regard to social contracts, opening up to a globally fairer and more balanced world. But I recognize that there are authors, and I am thinking of the psychologist, now philosopher Steven Pinker (2012), who defends numbers to support that we live in an increasingly less violent world and that we could achieve the famous perpetual peace aspired by Kant. However, I have a hard time accepting that this is the case, simply considering military budgets, which leads me to accept the cynical inversion of Clausewitz’s formula<sup>9</sup> (1984), that is, that politics is nothing more than the continuation of war by other means.

**MFBA** - Now with regard to educational policies, Professor, to you, what are the main aspects of the educational policies in Portugal? Are they different from those in place when you were a student or a young teacher? Could you mention a few aspects that you consider important?

**JCJ** - Educational policies in Portugal are currently aligned with the European ones, an orientation that was accentuated with the adherence to the so-called Bologna

---

9. For further clarification, refer to “On War,” by Carl von Clausewitz (1984), in particular, the introductory essay by Peter Paret, who, when commenting on the 1984 edition of “The Genesis of War,” remarks briefly on Clausewitz’s famous phrase: “War is not an independent phenomenon, but the continuation of politics through different means. Thus, the main lines of every major strategic plan are *largely political in nature*, and its political character increases as the plan applies to the entire campaign and the entire State” (p. 6, author’s emphasis). Available at [https://www.academia.edu/13807240/Da\\_guerra\\_carl\\_von\\_clausewitz](https://www.academia.edu/13807240/Da_guerra_carl_von_clausewitz). Visited on: Feb. 02, 2024.

Treaty or Process, signed by 29 countries in 1999, as an initiative to unify higher education systems throughout the European bloc, creating the so-called European Higher Education Space. When the treaty was signed, a lot of criticism was raised due to the fear of lowering the levels of requirements. The system introduced three levels in HE, which were designated 3:2:3, that is, a first degree level (e.g., bachelor's degree) of three years, a second master's level of two years, and a third level of doctorate of three years. The ES system is, on the other hand, dual, also operating Polytechnic Institutes that, initially, only gave access to the bachelor's degree and, currently, also to the doctoral degree. The history of the Higher Institute of Business and Labor Science (ISCTE), my former workplace, was marked by turbulence. Established in 1972 during the reform at the end of the regime, the Higher Institute of Business and Labor Science (ISCTE) started as part of the New University of Lisbon, which was also founded on the same date. However, due to the disruptions caused by the April Revolution of 1974, ISCTE was later excluded from the university. It acquired the unusual and distinctive status of non-integrated higher education, meaning it had no oversight from any university or polytechnic institution, and instead was directly dependent on the Ministry of Higher Education. The situation was adjusted over these five decades and, today, ISCTE has the status of the University Institute of Lisbon (UIL), it is attended by more than 10,000 students and offers quality courses in management sciences, social sciences and technologies. When the Bologna Treaty was signed, I was already a university professor at ISCTE, and like many others, I was concerned that the new system might lead to a widespread increase in higher education enrollment, potentially resulting in a decline in quality. Indeed, I observed a significant decrease in the standards for both master's and doctoral examinations. However, I now find myself questioning whether this was a mistake. On the contrary, and from the point of view of the competitive and meritocratic system that governs us, the reform ended up proving to be a success and an important step toward globalization. Not that the previous system I knew was less meritocratic, but, given the more restrictive policies, it ended up reducing the recruitment base. Portugal was the victim of a regime called Estado Novo (New State), which lasted almost half a century and was only overthrown with the April Revolution, in 1974, that is, fifty years ago. Today we can say that we have had more time with democracy than we had with dictatorship. But, in terms of education policies, the legacy of the Estado Novo was very heavy. The regime never encouraged education, the illiteracy levels ranked us at the bottom of Europe, a situation that only began to change at the end of the regime with successive reforms of education, both at the basic and at the secondary and higher levels. Currently, basic education is free, mandatory, and involves three cycles. The first cycle lasts four years, the second two, and the third cycle three. At the end of basic education, students are teenagers between

12 and 15 years old. Secondary education is also mandatory, organized in a three-year cycle, and essentially aims to provide access to higher education. This whole system is quite different from what I knew when I was a student, starting from what we used to call primary education, which lasted 4 years, high school, which lasted 7 years, and, finally, University, where undergraduate degrees were earned and doctorates rare. At the secondary level, there were professional schools, the so-called Middle Schools, which lasted 5 years. Education in Portugal is mainly public, a right ensured by the Constitution. During the old regime, when supply was restricted, there were only three exclusively public universities. Today, there are twelve public universities and four private ones. Private education was previously restricted to secondary education and was elitist, a tradition that continues today. The prevailing notion is that private education offers better quality at the secondary level, whereas at the higher education level, the situation is reversed. Currently, public secondary teachers have shown their discontent through consecutive strikes and demonstrations given the working conditions and, above all, their low salaries. I am greatly simplifying the issue, but there is no point in multiplying tedious details. However, I can briefly add that Portugal can be considered a success story, in terms of educational policies, if to this end we adopt the criterion of statistical indicators in a benchmarking logic. Allow me to point out that, between the years 2000 and 2022, the population between 20 and 34 years old holding a higher education degree rose from 11.1 percent (one of the lowest in the European Union) to 43 percent, above the European average; the school dropout rate slipped from 43.7 percent (the highest in the EU) to 6 percent (one of the lowest). Progress is also notable in terms of the DI, with expenditure on GDP rising from 0.1 percent to 1.73 percent, an increase that ranks Portugal above all nations in Southern Europe. But allow me to insist on denouncing the economic criterion adopted as the only thought to evaluate education and which attributes so much importance to the underlying assessment practices, both to the rankings of Institutions, as well as individual PISA-type performances. I may have consistently reacted to the meritocratic practices that form the foundation of our educational system, which are distorted by inequality from the very beginning, as Bourdieu and Passeron (2014) aptly pointed out. Even if this were not the case, it would not diminish the accentuation of inequalities, which, if not present from the outset, certainly manifest upon arrival, thus reinforcing the perversity of *homo hierarchicus*, as already denounced by Max Weber. But although preferring, at least in theory, the extreme utopias of an Ivan Illych – in a society without school – and having no alternative left, I ended up collaborating with the system, realizing, however, and once again I resort to Bourdieu, that assessments are by no means what teachers of any level appreciate most, as it is a symbolic violence that is reluctantly accepted as a necessary evil. Furthermore, the tendency to externa-

lize assessment systems in this way seems to be gaining strength, freeing the teaching function from this burden and, thus, allowing it to dedicate itself to its most enriching function.

Finally, I cannot fail to mention the revolution that I was able to witness and even participate in with the advent of digitalization, which profoundly changed pedagogical practices, even leading to the question that entered the debate regarding the future of the role and usefulness of teachers, particularly at the higher education level. This was an inconceivable question when I was a student and even throughout my teaching career. And after leaving, I now observe as an astonished spectator the surprises that the generalization of AI brings us.

MFBA - Based on your observations, I would like to return to one of your texts, dated 2014, in which you discuss that "Being a teacher is not easy." And, right in the summary of this text, you instigate us when saying: "The teaching practice depends both on its dispositional characteristics and situational constraints, as well as on the systemic factors of pedagogical policies and cultures" (Jesuino, 2014, p. 29). Could you explain that better? Do you remember any episode in your school and/or professional life that was memorable and that somehow influenced your professional choices and decisions? And, in this sense, how have pedagogical policies and cultures influenced your approach as a teacher and researcher?

JCJ - The text you refer to - "Being a teacher is not easy" - which is a few years old, is a chapter from a book published by colleague Susana Caldeira, from the University of the Azores, dedicated to issues of discipline and, especially, indiscipline in schools. My idea was to somehow pay homage to the difficult task of teaching and, more than teaching, training, which is mainly the responsibility of teachers at the primary and secondary levels. In higher education, this task is much simpler given the lower levels of attention and, above all, the somewhat arrogant attitude of university students that leads them to believe that at the University there is no teaching, just learning. It is true that with massification, we are now faced with less abrupt transitions, in addition to the fact that adulthood tends to begin later, and hence the first years of degrees sometimes resemble extensions of secondary education, not always assuming the alarming proportions that we see described in literature and cinema. In my experience, and starting with myself, as we get older we tend to dedicate ourselves exclusively to master's and doctoral courses and to avoid undergraduate education and, above all, the first years. In my text, I seek to discuss teaching within the framework of the social psychology of leadership, and I resort to Kurt Lewin, who to me seems to still be current, despite the eight decades that have passed since his pioneering experiences. We could argue that experimental social psychology found its paradigmatic model in the classroom, where the students became experimental subjects and experimental mani-

pulation is conducted through a complicit teacher. Kurt Lewin, a German Jew exiled in the USA in the 1930s, was interested in denouncing the authoritarianism that became widespread in European fascism, opposing it to the virtues of democracy, not to be confused, however, with the neoliberal anarchy that, at the time was designated as *laissez-faire*. The German scientist believed the classroom was a microcosm where different communication dynamics could be rehearsed in the exercise of power and influence. The results of the experiments he conducted, together with his collaborators Ronald Lippitt and Ralph K. White, would lay the foundations of *group dynamics*, of which the classroom is one modality. Moreover, these results clearly indicate that democratic practices in schools, as a relational approach, are not inferior in terms of productivity. They offer the additional invaluable advantage of fostering freedom, and, through it, the capacity to make questions and find new solutions. Even today, for example, we can follow the criticisms directed at Confucian methods that deify the teacher as being an obstacle to the ability to go beyond the work of imitation, however efficient and perfect. Given the experience I had the opportunity to have, for several years, with Chinese students, both in Macau and Guangzhou, and also as a supervisor of master's and doctoral theses, I would not be so extreme as to consider that Easterners limit themselves to imitating and are incapable of innovating. All of this had already been announced in Kurt Lewin's experiments in the 1930s. The text concludes here, but we can certainly delve deeper into further framing and exploring these concepts. As my colleague would concur, it is worthwhile to elaborate on what I understand by "systemic policy factors and pedagogical cultures," a topic I merely mentioned earlier. We can apply the reflective path, which Pierre Bourdieu called for (2022), and examine the paradigm of group dynamics in a broader context, that is, in the context of the philosophical pragmatism of John Dewey and William James, which Kurt Lewin came to find in the American university and which he would somehow adopt. There is a change, a transition, from the previous genetic paradigm of "force fields" to the functionalist paradigm of the effects and consequences of behaviors and agents. I have already previously referred to these different epistemic models to discuss the phenomenon of leadership, and it is no less credit to Kurt Lewin for having shown how it is possible to move in both, without contradiction, rather, at best, complementarity. It will also be the case of Serge Moscovici, as I have already suggested, equally agile in changing paradigms, depending on the nature of the issue he addresses, a sort of methodological *polyphasia*. The functionalist paradigm somehow translates into a reduction of pedagogy to didactics, to the identification of techniques that translate into better results in conveying knowledge and skills. Its emphasis is strongly cognitivist and algorithmic, putting values and ideologies in brackets. Nicolas Condorcet, meanwhile, advocated that public education should be limited to instructing,

that is, teaching factual truths, with neutral methods, and never “to educate,” that is, to discuss what a good life or values are. We know, however, that this requirement of neutrality is illusory, since values are unavoidable, no matter how hard we try to ignore them, or put them in brackets. And, even in the case of advocating the democratic path in Lewin’s functional paradigm, it is not a question of opening the discussion to all horizons, but only in the strict and internal domain of positivities. These issues, in their apparently abstract apparatus, currently gain particular relevance due to the hegemony of cognitivism, which threatens to save any axiological mediation. I may be dramatizing; I should recognize that we have not yet reached such an extreme and that the simple fact of recognizing it as possible could help to avoid it. Here I follow Jean-Pierre Dupuy’s idea of “enlightened catastrophism,” in a certain way similar to Blaise Pascal’s wager, in other words, that it is always advisable to believe in God. Just as it is always advisable not to give in to *nihilism* and to cynicism by continuing to try to find lines of escape and corrective devices, however provisional. And, in this aspect, the reflexivity that invites us to contextualize and relativize is the same that led Serge Moscovici to show us that minorities in Asch’s laboratory become majorities, once the windows and doors of the black box were removed to be situated in the ecological game of the contexts that guide us, and we return to the classroom, from the room to the school, from the school to the city, from the city to the Nation, on the synchronic plane, but equally on the no less abysmal plane of diachrony. In this last aspect, I turn to the challenge it poses to me, to talk about my own experience, the reasons that conditioned my professional choices and, also, the effects policies and pedagogical improvements had on my teaching practices. The furthest I can go back in memory puts me in Lisbon, in 1940, in a public school watching a schoolmaster who, in front of us, humiliated a poor student by banging his head on the blackboard, shouting “learn, stupid, learn!” The child did not cry, did not react, which amazed me no less at the time, as it still does, as the scene was recorded as a “lightning memory” (FBM) and that today would hardly be possible in the cultural context in which we live. The school has long ceased to be the disciplinary institution that authors such as Erving Goffman and Michel Foucault described so well. I retain this retrospective look to convince myself that the concept of progress, even in the domain of values and the presumption of dignity, makes some sense. I do not have many exemplary memories from my time at high school and, later, both at the Naval School and at the University, but only those of some rare charismatic master mentors who shall remain with me forever. This is the case of my mathematics teacher - Nicodemos de Sousa Pereira, who I followed during my seven years in high school, or my Physical Education Master, José Esteves, in my final years, who taught us citizenship, and with whom I remained in contact at annual lunches until he died at the age of 93. From the University I remember above all the

Jesuit Father Manuel Antunes, who left good work, or even the Spaniard Oswald Market to whom I owe my transition to adulthood in the teaching of philosophy and at the university, in Lisbon, in 1963. The political and cultural context in which I lived the first half of my life, subjected as we all were to deliberate atypical mediocrity, did not help and only encouraged a clandestine self-education with consequences and traumas from which I never totally freed myself and which could somehow explain many of the limitations in the work I came to do. It was especially in the second part of my journey that doors opened to social sciences and to contemporary philosophy in my country, and where I entered, belatedly, compensating for the shortcomings of insufficient preparation, now as an adult motivated and reacting to an insatiable curiosity, but not always free from dilettantism. In any case, I consider that my passage through philosophy was beneficial, no matter how superficial and mediocre the training offered was, as it always helped me not to forget that it is the matrix from which social sciences sought to emancipate themselves, and which they succeed in doing to a greater extent the more they distanced themselves from this matrix. I tried to follow precisely the opposite path and hence, largely, the epistemological wager based on an interdisciplinarity that is more dialogical than dialectical; however, it remains to be seen whether such a discourse will have a minimum of illocutionary force.

MFBA - Dr. Jesuíno, now aiming to discuss pedagogical and school cultures, not long ago we read in a newspaper article<sup>10</sup> that “Brazilians decide to return after their children were mistreated in schools in Portugal.” What is your opinion on “physical and psychological abuse” against children, especially when it is in a School and in current times? How can foreign children be welcomed and integrated into the school and country culture? How to deal with cases of symbolic and even physical violence? What is behind xenophobic acts?

JCJ - The questions you ask me about Brazilian families residing in Portugal returning to Brazil due to their children being mistreated in classrooms, are in the realm of the conversation we are having about pedagogical policies. We seem to be returning, to my great surprise, to the picture I described previously of the primary teacher humiliating a child who was probably more rebellious than inattentive or less gifted. Perhaps, in this case of Brazilian children, the aggression is more verbal than physical, but the situation would be similar. This is another example where we cannot separate the school from its context, particularly from a very current context that differs from what I experienced in this country in the 1940s. At that time, there wasn't yet a multi-ethnic population, nor were there racist issues stemming from it. I recall that during my seven years of high school, I only had two black classmates in different years. Our in-

---

10. This article is available at <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2023/11/01/os-castigos-e-maus-tratos-a-brasileiros-nas-escolas-de-portugal.htm>.

teractions were normal, but I was aware of the difficulties they faced getting to school. They often complained about being harassed, particularly by teenagers similar to them whom they encountered along the way. Among us, although they were part of the family, they were typical examples of what the literature describes in terms of “tokenism” (single copy). The article mentioned by my colleague, published primarily in the Brazilian media but also in Portuguese outlets, and extensively documented in videos with direct testimonies, although possibly exaggerated, serves an important purpose. If the claims are true, they deserve attention due to the seriousness of the issues raised. The article’s warning is expected to contribute to correcting undesirable situations. I do not believe, however, that one can hope to believe that corrections will be made swiftly, given the extent of the issue, and that schools are just one among other symptoms of social disagreements of which modern times are filled. To provide some context, I would like to mention the recently published annual report of the Observatory of Migrations. According to this report, the number of Brazilian immigrants is 239,774. It must be acknowledged that if undocumented immigrants are included, however, the figure reaches approximately 400,000. It should be noted that, in 2005, that is, less than 20 years ago, the number of Brazilian immigrants was 47,284, so there was an almost exponential surge. Like the Portuguese, Brazilians tend to emigrate, with one percent of the Brazilian population living outside their country. The choice of Portugal as a destination has been interpreted in part as an entry into Europe in addition to ease of language combined with myth, says Eduardo Lourenço, from the *Portuguese-Brazilian community*, hiding a problematic and, above all, overly complex relationship. Returning to the initial topic, it is worth noting that there are currently 75,000 Brazilian children enrolled in Portuguese schools. Here, “children” are, officially, students in basic and secondary education aged up to 18 years. The complaints of parents which have, in some cases, led them to return to Brazil - those who had decided to emigrate because they thought they would find better conditions here, particularly greater security and better education - consist of mistreatment that can go to the extreme of physical attacks, not only from colleagues, but even from employees or teachers, as well as the predictable verbal racist and xenophobic insults that are still denied in Portugal despite all available evidence. However, there is no shortage of studies that clearly show that there is racism among us, although in the “image hierarchy,” Brazil holds a less stigmatized position, at least when compared to black people and, especially, gypsies, who are of all ethnicities and are rejected the most. Allow me, Dear Colleague, to mention what our late colleague Celso de Sá told me, without any acrimony and with his usual sense of humor, that on one of his visits to Portugal, upon arriving at the Lisbon airport and taking a taxi, the driver exclaimed discouraged: “Look, another Brazilian!” And that was in 1997. Of course, we are not encouraged by

receptions of the sort. And I must say that in the dozens of visits I made to Brazil, from North to South, I never felt like I was a victim of any hostility. It may be, however, that the academic environment is rarefied, as we have abundant evidence of stereotypical reciprocal images of resentful brothers who both respect and detest each other. The case of Brazilian children in Portuguese schools raises several questions. A brief consultation of Brazilian legislation, and assuming that it is complied with, suggests a higher level of demand when compared to the Portuguese counterpart, particularly with regard to tolerance and bodily punishment. From this perspective, it would be desirable to have greater alignment between Portuguese criminal law and Brazilian criminal law. It is true that the statements I refer to are almost entirely Brazilian without contradiction. I have no studies available that report the Portuguese schools' sensitivity to the Brazilian students' performance. Personally, the experience I have at the university level is the best possible, particularly at the master's level in the field of communication sciences, where I have met students, especially Brazilian ones, of exceptional caliber. On the other hand, I was surprised that they are limited to the relational context and not to curricular aspects, to the quality of teaching. I remember a documentary I saw, at the turn of the century, about immigrants from Eastern European countries who at that time were immigrating *en masse* to Portugal - figures similar to those of the current Brazilian ones, where families interviewed reported wonders about the country that welcomed them, except for the education of their children, which they considered to be of very low quality when compared to the level practiced in their countries of origin. The widespread dissemination of this documentary was traumatic for us at the time, contributing to reinforcing our inferiority complex whenever comparisons of this nature are made at the European level. Participation in the international PISA tests has certainly been helpful in recovering national self-esteem and reinforcing confidence in the progress observed, as I have already mentioned. Among a few possible factors that could explain the complaints, language difficulties could play a role, since although the lexicon is the same, both phonetics and semantics are significantly different and may harm communication. Here, language works as a reflex stimulus, just like skin color for our eyes. Phonetics is an immediate revealer, as is the case with the Spanish spoken by South Americans or English by Americans. The Portuguese, like the Spanish or the British, tend to consider themselves the owners of "their" language, to nationalize it, condemning any deviation or freedom made in it, an intolerance of difference and a rejection of the very logic of the dynamism of language, as something that evolves from those who use it, their speakers. Today, the Portuguese language is spoken by 200 million Brazilians, around 50 million citizens of Portuguese-speaking African countries (palop), and by 10 million Portuguese. It is therefore no surprise that language, especially spoken language and not so much written language, is subject to

an increasingly accentuated dynamic, one that is spontaneous and resistant to any attempt at agreement. However, written language, especially that of an academic nature, tends to be more uniform and disciplined. Nowadays, when reading scientific texts, as well as essays and translations, I find it difficult to identify the national origin of the texts, something that was not so 50 years ago. I cannot say the same about the “spoken Brazilian,” in which my experience varies a lot from North to South of Brazil and which I do not always follow as easily, nor am I understood when I speak. I recall an incident at an International Congress in João Pessoa, where there was simultaneous translation. During my presentation in Portuguese, the interpreter asked me to speak in French because it was easier for her to then translate into “Brazilian.” From that point on, I became more attentive and began to realize that, perhaps due to a deficiency in my diction, much of what I said was not understood by my Brazilian colleagues. Out of politeness, they did not ask me to repeat myself, but the same thing happened in the opposite direction. In sum, I must confess that I do not know how to answer the question you ask me about how to integrate foreign children into the school culture of the host country, especially when the cases number in the thousands as they currently do. The problem is part of the broader issue of integration versus multiculturalism, that is, between assimilationist systems or separate developments or some combination yet to be invented that combines the best of both worlds. While in Portugal there are French, German and English schools, generally elitist and difficult to gain access to, why not Brazilian schools, with Brazilian teachers, with Brazilian curricula open to Portuguese who want to attend them?

MFBA - From this standpoint, the same applies to student immigration, especially concerning the internationalization process of universities. In the case of Brazil, students often undergo different and sometimes challenging paths to integration and assimilation in Portugal as the host country. And some studies and/or texts (Freixo, 2010; Merçon, 2020; Merçon, Martins; Santos, 2022, among others) are currently reflecting on the meaning of the social space of Lusophony<sup>11</sup> and social representations, which permeate the interrelationships of Brazilian students, for example, in Portuguese universities. This reminds us of at least two works by Gilberto Freyre: “Casa Grande e Senzala” (The Masters and the Slaves) (2003), and the “Mundo que o Português criou” (The World the Portuguese created) (2010). Could you comment on this?

---

11. In particular, with the Brazilian participation in the process that culminated in the creation of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), in July 1996. However, the Brazilian administration of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) opted, as Freixo (2010) points out, to establish bilateral relations with some CPLP countries, in particular Portugal and Angola, and not for a community space for relations as was desirable at the time. Which can make clear, as Freixo (2010, p. 74) again points out, “[...] that the discourse of Lusophony is essentially a Portuguese construction and that for this reason it only achieved an effective resonance within Portuguese society, having not found an echo or finding it only partially in Brazil and other Portuguese-speaking countries.”

JCJ - We are now confronted with the challenging question of reciprocal images between Brazilians and Portuguese, a topic that the Professor kindly introduced to me. This subject has become increasingly interesting to social scientists in recent years, not only those from our countries. In our case, considering the language and four hundred years of common history, while on the one hand they bring us closer together, on the other hand, they have also given rise to many conflicts and misunderstandings that time tends to make more complex. I will use an example that we could consider as a case study. It is a song composed and sung by Chico Buarque de Holanda, a renowned artist, titled "Tropical Fado." The song became extremely popular in Portugal when it was first introduced here in 1974, during the peak of our Revolution that overthrew the dictatorial regime and initiated decolonization in the African Colonies. The two verses of the song that touched us at the time said:

*Oh! This land will still fulfill its ideal  
It will still become an immense Portugal*

Many of us somehow thought it was a tribute to the Portuguese Revolution and that "immense Portugal" referred to the prospects for liberation of oppressed countries by following the same example as Brazil itself. Keep in mind that, at the time, Brazil was still under the rule of a military dictatorship from which it would only free itself years later. In a way, it was also a brotherly country through the voice of one of its most distinguished bards, celebrating the Portuguese movement and feeling legitimate pride in belonging to the Portuguese-speaking community. However, not everyone shared this understanding. The album arrived in Portugal a few months before the Revolution got underway and, based on what I read in a 2002 thesis by Omar Ribeiro Thomaz, called "Ecos do Atlântico Sul" (Echoes of the South Atlantic), in its last lines: "When Chico Buarque's album arrived in Portugal, a famous Salazarian host on Portuguese television broke his copies with a hammer, one by one. The Nation could not bear the violence revealed in the poem." What did the poem actually convey beyond the stanzas that would later become the refrain of our April 25th? The poem is long, but perhaps the most problematic passage says:

*Oh! This land will yet fulfill its ideal!  
It will yet become an immense Portugal!  
You know, deep down I'm a sentimentalist...  
We all inherit Portuguese blood  
A good dose of lyricism  
(Apart from syphilis, of course);  
Even when my hands are busy grinding  
Choking, slaughtering  
My heart closes its eyes  
And, honestly, cries.*

The poem from which I extracted this excerpt was written by Ruy Guerra, a Mozambican poet whose voice intertwines with that of Chico Buarque, enhancing the Portuguese accent. The poem is part of an opera composed by both, called “Calabar, o elogio da traição” (Calabar, the praise of betrayal), completed in 1973. It was banned by the military regime and would only be shown six years later, in 1979. However, although censored the songs were released, as would be the case with “Besides syphilis of course.” Who was Calabar, to whom the opera was dedicated? Domingos Fernandes Calabar was a wealthy 17th century mulatto, more precisely from the year 1647, and in Brazil there was war, a war of uprising in Pernambuco against the rule of the Dutch, who were opposed by a coalition of Portuguese forces commanded by Mathias de Albuquerque, Count of Alegrete, and local Portuguese-Brazilians, meaning the Portuguese born in Brazil and already holding an identity that would be the basis of their future independence. Those were difficult times, Portugal under the Spanish crown from which it had only become independent a little earlier, in 1640. Times when a figure like Father António Vieira recommended that Pernambuco be sold to the Dutch. In fact, there was not a unanimous agreement to maintain the unity of the Brazilian territory. This raises questions about figures like Calabar, an influential merchant who allied himself with the Dutch, prompting debate over whether or not he was a traitor. To a few counter-factual lines even today, Brazil would have had an advantage had history been different. In the opera by Ruy Guerra and Chico Buarque, the choice was to criticize the contemporary military dictatorship itself, using a real historical episode where the villain is portrayed more as the Portuguese colonizer than the alleged “traitor” Calabar, who the opera turns into a hero. The voice that sings the verses of the tropical fado in the opera is that of Mathias Albuquerque, the voice of the executioner who dreams of a “colonial empire,” another stanza rhyming with “immense Portugal.” He is also the one who confesses to crying, when tortured, which introduces another level of interpretative complexity as there seems to be a possible allusion to Luso-Tropicalism, sentimentality or cordiality that the historian Sérgio Buarque de Holanda so clearly deconstructs. Fifty years have passed, yet “Fado Tropical” has remained among us, leaving its mark. Months ago, in April 2023, we were visited by Brazilian President Lula da Silva, recently inaugurated at the time, and, as I read in the press, Portuguese President Marcelo Rebelo de Sousa at the official dinner sang the two illusory celebratory verses of “Tropical Fado.” At best we return to the naivety that ignores or pretends to ignore the different semiotic layers of this complex narrative. In the past 50 years, geopolitics has evolved rapidly and significantly. Studies from two to three decades ago on the *Portuguese-Brazilian community* have quickly lost their relevance. However, we may question whether, in different forms, the ambiguity and ambivalence that always saturate our reciprocal images will resurface, giving

new nuances to our “Tropical Fado.” The image of the dull and stingy Portuguese on Brazilian soil may be more distant today, yet it continues to be recalled in literature and in the diffuse social memory. Meanwhile, Portugal now welcomes Brazilian migrants, which some estimates put, as I already mentioned, at 400,000, including legal and illegal ones, a significant percentage for an aging and decreasing population like the Portuguese. In 1996, at the initiative of the Brazilian ambassador in Portugal, José Aparecido de Oliveira, and likely greatly encouraged by the Portuguese scholar José Agostinho da Silva, who lived in Brazil for many years and left a legacy of work there, the Community of Portuguese Language Peoples (CPLP) was launched. However, its contours and future are still in an early stage of development. Furthermore, Portugal, upon joining the European Union in 1986, lost much of its political autonomy, becoming, on the other hand, a reason of political and economic interest that could somehow justify the increase in migration. Today, we have an academic literature on the Portuguese-Brazilian partnership that has enabled us to delve deeper into the reading of not only our shared history but, above all, into decoding the ever-changing social representations circulating at the interface of our communities. These representations are increasingly mediated by the spirit of the times. I am pleased to quote here Portuguese authors such as Miguel Vale de Almeida, Cristiana Bastos, Valentim Alexandre, as well as Brazilian authors such as Bela Feldman - Bianco, Omar Ribeiro Thomaz, Igor Renó Machado, Lilia Schwarcz, and I am only mentioning the ones I know best, at the risk of being unfair to all of them, to whom I owe a lot for the help I got to form a more informed idea of the complexity that connects our two countries.

MFBA - Dr. Jesuíno, what projects have you been undertaking? Could you tell us a little about what you are researching and doing? And what is your opinion on the place of “social representations in changing societies,” or better, in your own words: “what are the future developments of the paradigm of social representations in the interdisciplinary framework of an increasingly interdisciplinary social psychology” (Jesuíno, Mendes; Lopes, 2015, p. 11)?

JCJ - About twenty-five years ago, at the initiative of the late Celso de Sá, I participated in a study that involved an interdisciplinary group of Brazilian and Portuguese colleagues regarding the social memory of the discovery of Brazil, in 1500, by Pedro Alvares Cabral. We organized meetings in both Brazil and Portugal and published a book summarizing the various communications. It became clear to us, at that point, that our social memories did not match. While for the Portuguese it is always the adventure of the journey that emerges on the periphery of associations, for Brazilians it is the trauma of occupation that prevails, the arrival of the Other to change forever, and not necessarily for the better, the ecological architecture of those spaces and those

times. We Portuguese, and I include myself on the list, find it difficult to admit that we have only spread death and destruction throughout our 500 years spread across peripheral pseudo-empires. Reading Gilberto Freyre and, in fact, Hegel, makes some sense to us, although we easily recognize how fragile the argument is. Eduardo Lourenço<sup>12</sup> had the same realization when he acknowledged that exposing such weaknesses requires a second, if not successive, reading. This process gives the illusion that we have made progress through the labyrinth, only to discover that we have never truly left it. It is in it, however, that as a Sisyphus I will continue on my path in what will be the rest of my days.

In a way, your words, Dr. Jesuíno, helped guide us through this labyrinth of life, much like “Ariadne’s thread,” so that we could better understand the various themes that intersect in our lives, thus humanizing our journey. In this “same labyrinth,” we must journey and return to ourselves, feeling the strength and warmth of unity as we face these challenges together. It is through this unity that we can make education a field that enchants the world.

Once again, thank you very much, Dr. Jesuíno, for sharing your life experiences and for us being together again!

*Santos, March 11, 2024.*

---

12. Eduardo Lourenço de Faria (1923-2020) was an important Portuguese philosopher, essayist, literary critic and public intellectual, who has, as one of his best-known books “O labirinto da saudade: psicanálise mítica do povo português” (The labyrinth of nostalgia: mythical psychoanalysis) (Lourenço, 1992), published in the seventies, a few years after the Carnation Revolution. This is an author who lived in Bahia as a guest professor at the College of Philosophy of the University of Bahia, between 1958 and 1959, whose ideas on the “Portuguese cultural identity” are the best, and who reflects on the challenges of the period of globalization, without disregarding the Portugal-Brazil relations, such as Gilberto Freyre (2003, 2010). To reflect on Eduardo Lourenço and the Brazilian culture, we suggest reading “Eduardo Lourenço’s challenge to the Brazilian culture,” texts written by Boto and Cruzeiro, in *Jornal da USP*, on February 3, 2021, shortly after the death of this author. Available at: <https://jornal.usp.br/artigos/o-desafio-de-eduardo-lourenco-a-cultura-brasileira/>. Visited on: February 06, 2024