UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS

Representações Sociais sobre o Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) no Município de Armação dos Búzios – RJ: o universo consensual revelando a “nossa Búzios”

Cristiany Rocha Azamor

Rio de Janeiro

2020

Cristiany Rocha Azamor

Representações Sociais sobre o Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) no Município de Armação dos Búzios – RJ: o universo consensual revelando a “Nossa Búzios”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Orientadora: Luciene Alves Miguez Naiff

Rio de Janeiro

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A991 Azamor, Cristiany Rocha.
Representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or) no Município de Armação de Búzios-RJ: o universo consensual revelando a "nossa Búzios" / Cristiany Rocha Azamor. Rio de Janeiro, 2020.
244 f.: il.

Orientadora: Luciene Alves Miguez Naiff.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2020.

1. Psicologia social. 2. Professores – Armação de Búzios, RJ. 3. Escolas públicas - Armação de Búzios, RJ. 4. Representações sociais. 5. Freire, Paulo, 1921- 1997. I. Naiff, Luciene Alves Miguez. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 302

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/408

FOLHA DE APROVAÇÃO

AZAMOR, Cristiany Rocha. **Representações Sociais sobre o Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) no Município de Armação dos Búzios – RJ: o Universo Consensual revelando a "nossa Búzios"**. Orientadora: Luciene Alves Miguez Naiff. Rio de Janeiro: UFRJ Programa Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social – EICOS, 2020 (Linha de Pesquisa: Psicossociologia Crítica, Comunidades, Redes e Políticas do Cotidiano)

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dra Luciene Alves Miguez Naiff
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____
Prof.º Dr. Pedro Paulo Gastalho de Bicalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Conselho Regional de Psicologia

_____
Profª Dra. Ligia Cláudia Gomes de Souza
Universidade Veiga de Almeida

_____
Profª Dra. Sabrina Araújo de Almeida
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

_____
Profª Dra. Silvia Maria Melo Gonçalves
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Examinada a Tese:

Conceito: APROVADA

Rio de Janeiro, 30 de março de 2020.

“Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente”. (FREIRE, 1997, p. 33)

DEDICATÓRIA

Em memória ao meu amado pai, que esteve ao meu lado até os momentos finais de fechamento desta tese, mas que partiu para outro plano, antes da defesa, me deixando um legado de amor e amparo. A eles, meu pai (in *memorian*) e minha mãe, que sempre me apoiaram em todas as escolhas da vida, que me deram colo em momentos difíceis e compartilham alegrias em momentos de realização. A esse suporte que me fez chegar até aqui com a certeza de ter seguido o caminho certo. Caminho, este, cheio de dúvidas e desafios, mas também de muitas alegrias, realizações e crescimento.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Luciene Alvez Miguez Naiff, por me acompanhar desde o Mestrado e pelo acolhimento, trocas e orientações que me fizeram aprofundar meus conhecimentos dessa linda teoria.

Aos funcionários do EICOS, especialmente ao Ricardo, que não permitiu que eu desviasse o meu caminho e por me auxiliar nos percalços desta caminhada, auxílio, este, fundamental para minha chegada até aqui.

Ao corpo docente do EICOS, por me possibilitar, por meio das aulas, conhecer o caminho da pesquisa qualitativa e me fazer crescer como pesquisadora, ampliando as minhas possibilidades de observar os fenômenos humanos.

À minha colega de docência, Marta Dias, pelas trocas, disponibilidade, parceria e indicações que foram fundamentais para a realização deste estudo e que me enriqueceram de ideias e possibilidades.

À equipe de funcionários da Secretaria de Ciência e Tecnologia de Armação dos Búzios, pela abertura, confiança, motivação e disponibilidade por receber a pesquisa e me permitir adentrar nos espaços escolares.

À equipe da Formação continuada da rede municipal de Armação dos Búzios, pela abertura e informações que reforçaram o meu caminhar, me possibilitando entrar em seus espaços de construção de conhecimento.

À (aos) diretoras (es) de professoras (es) de Armação dos Búzios, pela disponibilidade e alegria na participação da pesquisa e que me fizeram conhecer uma cidade tão rica de cultura e vínculos, a ampliar meus horizontes e a descortinar todas (os) aquelas (es) que fazem parte da história da cidade.

Ao representante do Projeto Social da Rasa, pela disponibilidade e informações que me reforçaram a crença de que as transformações são possíveis por meio do afeto.

Ao psicólogo-voluntário que me auxiliou no campo com responsabilidade, determinação e que me ampliou os olhares para a história local, servindo de braços e pernas que foram em direção aos espaços que eu não poderia estar.

Á população dessa cidade simbólica da “nossa Búzios”, tão expressiva e tão sofrida, mas que mantém a garra de uma ancestralidade de luta e de vitórias.

Às integrantes e ao integrante da banca, por aceitarem participar desse momento de crescimento acadêmico com suas pontuações que me farão consolidar conceitos e agregar conhecimento que carregarei por toda a minha vida acadêmica.

Á minha rede de afetos, familiares e não familiares, formada por pessoas que amo e que, pacientemente, aceitaram os limites na convivência que a realização de uma tese nos impõem.

Às minhas alunas e alunos, pelas reflexões, questionamentos e pontuações que me levam a amadurecer minha prática como docente, num encontro rico de trocas afetivas que, certamente, me motivaram para esta pesquisa.

RESUMO

AZAMOR, Cristiany Rocha. **Representações Sociais sobre o Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) no Município de Armação dos Búzios – RJ: o universo consensual revelando a "nossa Búzios"**. Orientadora: Luciene Alves Miguez Naiff. Rio de Janeiro: UFRJ Programa Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social – EICOS, 2020 (Linha de Pesquisa: Psicossociologia Crítica, Comunidades, Redes e Políticas do Cotidiano)

Este estudo teve como objetivo geral identificar, a partir da compreensão das representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or) na rede municipal de Armação dos Búzios, em qual modelo de ensino essas representações estão ancoradas e, assim, construir alguns passos para um trabalho de ressignificação. As questões que nortearam a pesquisa foram: quais as representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or) no corpo docente? Em quais modelos de Educação essas representações estão ancoradas? Quais os procedimentos mais adequados para o trabalho de ressignificação dessas representações sociais? Os estudos de Paulo Freire foram escolhidos como referência para a identificação de conceitos inerentes a uma escola oposta ao modelo tradicional. A tese, aqui, desenvolvida, sustenta a premissa de que a concepção de uma escola tradicional ainda é a base do entendimento sobre Educação e a ressignificação das representações sociais deve ir além da mera assimilação dos conhecimentos do universo reificado. A pesquisa de campo qualitativa incluiu, para a coleta de dados, duas tarefas de evocação livre, um questionário semiestruturado, Entrevista, Observação Livre e Grupo Focal. Os resultados foram analisados com base em Bardim (1977) e por meio do software *Evoc*. A análise mostrou que as representações sociais do grupo de docentes indicaram que já há elementos de um outro paradigma, apesar das marcas de uma Educação tradicional. Paulatinamente, os conceitos inerentes ao universo reificado vão sendo acessados pelo grupo social, neste caso, as (os) professoras (es) da "nossa Búzios" e, junto com a possibilidade de vivenciar relações interpessoais não hierarquizadas, seus comportamentos seguirão em direção a uma escola, de fato, democrática.

Palavras-chave: Representações Sociais; Psicologia Social; Educação em Paulo Freire, Modelo Tradicional de Ensino.

ABSTRACT

AZAMOR, Cristiany Rocha. **Social Representations on the Role of the School and the Role of the Teacher in Armação dos Búzios** - RJ: the Consensual Universe revealing “our Búzios”. Advisor: Luciene Alves Miguez Naiff. Rio de Janeiro: UFRJ Community Psychosociology and Social Ecology Program - EICOS, 2020 (Research Line: Critical Psychosociology, Communities, Networks and Everyday Policies)

This research This study aimed to identify, based on the understanding of social representations about the role of the school and the role of the teacher in the municipal network of Armação dos Búzios, in which teaching model these representations are anchored and, thus, building some suitable steps for a reframing work. Therefore, the questions that guided the research were: what are the social representations about the role of the school and the role of the teacher in the faculty? In which education modelsare these representations anchored? What are the most appropriate procedures for the reframing of these social representations? Paulo Freire's studies were chosen as a reference for the identification of concepts inherent in a school opposite to the traditional model. The thesis developed here supports the premise that the conception of a traditional school is still the basis of understanding about Education and the re-signification of social representations must go beyond the mere assimilation of knowledge from the universe reified by the consensual universe. For data collection, two free recall tasks were used, a questionnaire with semi-directed questions, Interview, Free Observation and Focus Group. The results were analyzed based on Bardim (1977). The analysis showed that the social representations of the group of teachers indicated that there are already elements of another paradigm, along with the marks of a traditional Education. Gradually, the concepts inherent to the reified universe are being accessed by the social group, in this case, the teachers (s) of “our Búzios” and, together with the possibility of experiencing democratic interpersonal relationships, their behaviors will move towards a democratic school.

Keywords: Social Representations; Social Psychology; Education in Paulo Freire, Tradicional Teaching Models.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões das representações 041
Figura 2 – Estátua de bronze de Brigitte Bardot 149
Figura 3 – Estátuas de bronze Os Pescadores 150
Figura 4 – Estátua de bronze de Juscelino Kubitscheck 150
Figura 5 – Ponta do Pai Vitório 156
Figura 6 – Homenagem ao Quilombo 156
Figura 7 – Busto de inauguração da Praça Quilombola na Rasa 156
Figura 8 – Sede da Fazenda Campos Novos 157
Figura 9 – Quilombo da Bahia Formosa 157
Figura 10 – Mapa de Armação dos Búzios 161
Figura 11 – Estrada da Fazendinha 199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O Papel da Escola 196
Tabela 2 – O Papel da (o) Professora (or) 196

LISTA DE ABREVIATURAS

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Ensino

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 016

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI 023

1.1 As Representações Sociais de Serge Moscovici: definições, características e funções 030
1.2 Conceitos em Representações Sociais 033
1.2.1 Universo Consensual e Universo Reificado 033
1.2.2 Ancoragem e Objetivação 035
1.2.3 Dispersão da Informação, focalização e pressão à inferência 036
1.3 Contribuições à Teoria Das Representações Sociais de Serge Moscovici 036
1.4 A Teoria das Representações Sociais na América Latina e no Brasil 045

2. CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENSINO TRADICIONAL, EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E DISPOSITIVOS LEGAIS 050

2.1 As origens do Modelo de Ensino Tradicional 050
2.2 Breve histórico da Educação brasileira 057
2.3 A concepção de Paulo Freire sobre a Educação 067
2.4 As concepções de Educação e suas expressões nos Dispositivos Legais brasileiros 070
2.4.1 A Educação brasileira nas Constituições Federais anteriores à de 1988 071
2.4.2 A Educação brasileira na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Ensino 080
2.4.2.1 Constituição de 1988 (com as alterações das 102 Emendas) 080
2.4.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 083
2.4.2.3 O Plano Nacional de Ensino – PNE 087
2.5 Características da Educação em alguns contextos para além das fronteiras brasileiras 096

3. A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA 103

3.1 Panorama sobre as pesquisas brasileiras em Educação 105
3.2 A Escola como Campo de Pesquisa em Psicossociologia e em Representações Sociais 112
3.2.1 Pesquisas sobre os fenômenos escolares em Representações Sociais 116

4. UNIVERSO REIFICADO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) 127

4.1 O Papel da Escola e o Papel da(o) Professora(or): delineando as primeiras categorias do universo reificado 129
4.2 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados no Histórico sobre a Educação 135
4.3 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados na concepção de Paulo Freire sobre Educação 136
4.4 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados `nas

Constituições anteriores à Constituição de 1988 137
4.5 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases atual e no Plano Nacional de Ensino em curso 138
4.6 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados nas pesquisas em Representações sociais sobre o campo escolar 141

5. CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO-SIMBÓLICO MARCANDO OS DOIS LADOS DE UMA MESMA CIDADE 147

5.1 A “Búzios deles”: de vilarejo a balneário famoso 148
5.2 A “nossa Búzios”, que cidade é essa? 151
5.3 A rede municipal de Educação de Armação dos Búzios 162

6. O UNIVERSO CONSENSUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) – MÉTODO, PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE 165

6.1 Participantes da pesquisa 166
6.2 Instrumento e técnicas utilizadas para a obtenção do conteúdo 168
6.3 Procedimentos e caminho percorrido: um autorrelato 169
6.4 Análise do conteúdo 179
6.4.1 Análise das Observações da Escola A 179
6.4.2 Análise das respostas do Questionário 181
6.4.3 Análise da Observação Simples na Escola D 185
6.4.4 Análise do Grupo Focal 189
6.4.5 Análise da Entrevista no Projeto 193
6.4.6 Análise dos resultados das Tarefas de Evocação Livre 195

7. COSTURANDO O UNIVERSO CONSENSUAL DA “NOSSA BÚZIOS” 199

8. RASCUNHO DE UMA PROPOSTA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO UNIVERSO CONSENSUAL DO GRUPO SOCIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS – RJ 204

CONSIDERAÇÕES FINAIS 207

REFERÊNCIAS 211

ANEXOS 235

Parecer aprovação pesquisa pelo Comitê de Ética 236
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 240
Questionário 242
Ata aprovação defesa de Tese 244

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a escola pública é entrar em um contexto de narrativas e significados que nutrem as representações sociais dos grupos que dela participam. As identidades ali reforçadas interagem a partir do que está marcado no imaginário social e, muitas vezes, reproduzem modelos, mesmo sem a intenção de fazê-lo. No entanto, esses modelos podem ser ressignificados, a partir de um trabalho, cuidadosamente planejado. Nesse processo de ressignificação, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici tem especial relevância, pois fornece suporte teórico-metodológico para que os elementos formadores desse imaginário sejam conhecidos. É dentro desta lógica que a pesquisa aqui desenvolvida se insere.

Buscando compreender as representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or) na rede municipal de Armação dos Búzios, localidade situada na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, foi desenvolvida uma pesquisa de campo inserida no método qualitativo.

O percurso de chegada até aqui foi longo, tendo sido iniciado, há alguns anos, no curso de especialização em Docência Superior. Na época, a pesquisa tinha como objeto investigar a avaliação da aprendizagem na graduação. Foi possível observar, naquele momento, que as práticas avaliativas eram mais somativas do que formativas. Esse estudo inicial possibilitou a imersão no contexto teórico sobre a Educação no Brasil. No entanto, duas questões permaneceram: por que as (os) docentes ficavam mais vinculadas (os) a modelos avaliativos somativos do que formativos, mesmo a graduação possibilitando uma maior autonomia para esta escolha? Mais ainda, por que as (os) alunas (os) se incomodavam quando se utilizava uma forma alternativa à prova (prática avaliativa somativa), mesmo, esta, causando desconfortos?

Com o intuito de buscar entender essas questões, iniciei os estudos no curso de Mestrado, ainda investigando a avaliação da aprendizagem, porém, em outro contexto, o da escola pública. As práticas avaliativas escolares poderiam apresentar reflexões mais refinadas sobre esse fenômeno, que transcende seus muros e chega aos cursos de graduação. Foi, neste momento, que me aproximei da Teoria das

Representações Sociais de Serge Moscovici, causando uma verdadeira transformação no meu olhar sobre os fenômenos sociais.

A teoria moscoviciana foi fundamental para a compreensão de que o mapeamento das representações sociais ajuda a entender o que motiva certos comportamentos. Assim, consegui responder as questões, anteriormente, levantadas, ou seja, são as representações sociais sobre o fenômeno avaliativo, construídas em determinados grupos sociais, que mantém o uso de práticas, tradicionalmente conhecidas. Por serem vivenciadas nos bancos escolares, por quase todas (os) que passam pelo processo de escolarização, estratégias comportamentais para se lidar com elas já foram desenvolvidas, ou seja, trata-se de um fenômeno familiar.

Os resultados da pesquisa de Mestrado indicaram que, por trás das práticas desenvolvidas, havia um conjunto de representações sociais que as sustentavam. Essas representações incluíam elementos de uma forma de encarar a Educação que era herdeira da nossa própria história de país colonizado, o ensino tradicional religioso, embora já contendo conceitos de uma nova proposta avaliativa, possivelmente por conta do acesso a autores como Luckesi (2000, 2003a, 2003b), Hoffman (2002) e muitos outros.

No entanto, após a conclusão do Mestrado, de um longo tempo de atividades em Graduação e de supervisão de práticas acadêmicas nas escolas da Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro, ainda parecia evidente que os conflitos que envolviam o contexto educacional público continuavam os mesmos, apesar de uma grande quantidade de produções teóricas sobre os caminhos para uma escola democrática. Foi, então, que surgiu o ponto motivador para o início do Doutorado: as representações sociais não se modificariam apenas com a apropriação, pelos grupos sociais cujas trocas se dão no universo consensual, do conhecimento produzido no universo reificado. Essa apropriação é importante, uma vez que haverá a incorporação de certos elementos nas suas representações sociais, porém, não, necessariamente, haverá uma modificação nos comportamentos.

Um dos estudos que chamaram a atenção para essa questão, diz respeito a uma pesquisa desenvolvida por Leal (2012) com professoras (es) de uma unidade escolar pública federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, com o tema as representações sociais sobre a avaliação por portfólio. Os resultados indicaram que

houve uma distorção por parte das (os) mesmas (os) em relação a utilização desta estratégia. Apesar de ser uma prática avaliativa formativa, cuja proposta seria acompanhar a (o) aluna (o) em seu processo de aprendizagem, as (os) professoras (es) acabaram usando o portfólio para atribuir notas para aprovação ou reprovação, mantendo, assim, a concepção avaliativa somativa tradicional. Nessa pesquisa, as (os) professoras (es) indicaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre esse instrumento.

No entanto, como observado, não basta apresentar o conhecimento formal, algo mais deve ser feito.

Já tendo sido iniciado o Doutorado, um momento importante provocou a mudança do objeto de estudo. Ao longo dos debates com a orientadora, ficou evidente que as práticas avaliativas tinham como base, além das próprias representações sociais sobre elas, as concepções, por parte do corpo docente, sobre o seu papel na escola, bem como sobre quais papéis a escola deveria assumir, como instituição social responsável pela Educação básica formal. Sendo assim, não mais a avaliação, o foco seria, agora, os papéis da escola e da docência no contexto educacional público.

Entretanto, ainda havia a necessidade de definir qual seria a perspectiva sobre Educação, alternativa à tradicional, que pudesse servir de contraposição de modo a possibilitar a identificação de elementos relacionados a uma escola democrática. Essa busca mostrou que muitos conceitos, em diferentes autoras e autores, já tinham sido discutidos pelo educador Paulo Freire. Conscientização, educação libertária, empoderamento, não hierarquização da relação educadora (or) e educanda (o), reflexão, opressão, afeto, construção conjunta de conteúdo, dentre outros, apareciam na revisão teórica realizada. Com base nisso, os estudos de Paulo Freire foram escolhidos como referência para a identificação de conceitos inerentes a uma escola oposta ao modelo tradicional. Modelo, este, sendo compreendido, agora, não somente pela sua base religiosa, mas com a incorporação das ideias positivistas de uma sociedade dividida em indivíduos produtivos, eficientes e úteis ao país, ou seja, passivos, disciplinados e acríticos.

A partir dessas definições, as questões que nortearam este estudo foram formuladas: quais as representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o)

professora (or) no corpo docente? (a necessidade desse mapeamento se deu pelo longo tempo passado entre o final do Mestrado e o Início do Doutorado, 2009-2015) Em quais modelos de Educação essas representações estão ancoradas? Quais os procedimentos mais adequados para o trabalho de ressignificação dessas representações sociais?

Com base nesses questionamentos, a tese deste trabalho foi elaborada.

Para a pesquisa, aqui, desenvolvida, sustenta-se a premissa de que as concepções de uma escola tradicional, seja jesuítica, seja positivista, ainda é a base do entendimento sobre Educação. E esse entendimento vai além dos muros escolares. Esse modelo não foi superado e ainda permeia o imaginário social. Sendo, a escola, uma das instituições formadoras de identidades, o que nela é vivenciado é reproduzido nas relações interpessoais estabelecidas socialmente. Portanto, pessoas são formadas a partir da vivência de relações hierarquizadas, disciplina, inclusão/exclusão, etc. Sendo assim, a (o) professora (or), que também passou pelos bancos escolares, também foi formada (o) a partir dessas vivências.

Esse imaginário social, constituído por uma rede de grupos cujas representações se entrelaçam, é difícil de ser modificado, mas não impossível. No entanto, não há como estabelecer uma mudança paradigmática apenas com a assimilação de conceitos oriundos do universo reificado. Isso é importante, sim, mas, para romper um modelo consolidado, as pessoas precisam vivenciar outras formas de se relacionar com o outro. Caso contrário, mesmo com uma aparência mais modernizada, a escola continuará reproduzindo a cisão social e mantendo direitos, qualitativamente diferentes entre as classes sociais.

E como poderá se dar esse rompimento? Uma possível resposta a essa questão, e que mostra a relevância desta pesquisa, está na necessidade, de professoras e professores, durante seu processo de formação continuada, vivenciarem relações democráticas, com base na diversidade cultural existente no país e na construção conjunta de conteúdo. Experienciando um modo diferente de lidar com a (o) outra (o), essa vivência poderá ser, também, reproduzida nas salas de aula, com suas alunas e alunos. A partir dessa mudança, a escolha por modelos e práticas pedagógicas não tradicionais virá como consequência.

Assim, de modo a atingir uma mudança mais ampla, o trabalho deve se dar desde a formação docente. Quanto mais elementos do universo reificado vão sendo incorporados ao universo consensual das (os) professoras (es), mais elementos do novo paradigma são assimilados. No entanto, também é importante que as (os) docentes vivam posições participativas, de modo que as experiências pessoais, somadas aos conceitos trabalhados, mudem seus posicionamentos perante a vida. É por meio do estabelecimento de relações não hierarquizadas, empáticas e de trocas dialógicas, que as mudanças podem acontecer.

Foi nesta lógica que os objetivos desta tese foram delineados: mapear as representações sociais construídas pelas (os) docentes sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or); identificar em que modelo essas representações estão ancoradas; conhecer os espaços de Formação, e outros ambientes, cujas trocas entre o conhecimento do universo reificado e do consensual são estabelecidas; delinear, a partir da análise das observações, propostas para o trabalho junto à (ao) docente, de modo a contribuir para a construção de espaços escolares cada vez mais distantes da hierarquia, disciplina e segregação.

Para a realização da pesquisa, foi escolhido um município menor do que o utilizado na época do Mestrado. Em um espaço geográfico pequeno, há maior possibilidade de se estudar um grupo social específico. Num espaço maior, um grupo de docentes, por exemplo, pode caracterizar diferentes grupos sociais, pela diversidade dos espaços de trocas discursivas frequentados.

O campo de pesquisa escolhido, as escolas municipais de Armação dos Búzios, revelou uma cidade partida, inerente à própria divisão de classes do país. A “nossa Búzios”, em contraste com a “Búzios deles”, demarcou um lugar, tanto simbólico quanto geográfico, no qual as escolas públicas estão inseridas. Sendo assim, a escolha do método qualitativo para se entender o fenômeno estudado trouxe uma riqueza de informações. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici foi a base teórica e metodológica que, atrelada à perspectiva da Psicossociologia, permitiu a compreensão do universo consensual desse grupo.

Em relação à metodologia, a pesquisa de campo desenvolvida incluiu duas tarefas de evocação livre, com base em Abric (2001) e Vergè (1992), de modo a entender as representações sociais nas (os) docentes. Junto a essas tarefas, foi

aplicado um questionário semiestruturado. Também foram utilizadas a Entrevista e a Observação Livre, de modo a aprofundar a compreensão de um contexto de convivência mais amplo que contribui para a construção das representações sociais. E, por fim, a realização de um Grupo Focal possibilitou o refinamento das respostas apresentadas no questionário.

O conteúdo desta pesquisa foi organizado da seguinte forma:

Inicialmente, buscou-se compreender a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta os estudos inicias de Moscovici com Wolter (2014), Marková (2017), Almeida, Santos e Trindade (2014), Jesuíno (2014), Sá (1996) e Moscovici (1978, 2001); as definições sobre representações sociais, especialmente, com Santos e Trindada (2014), Noscovici (1961, 1978, 2003, 2005) e Ribeiro e Antunes-Rocha (2016); os conceitos relacionados à teoria, principalmente com Moscovici (2003, 2015), Jodelet (2001, 2003), e as contribuições de outros teóricos à teoria moscoviciana, bem como sua expressão na América Latina, com as (os) autoras (es) Jodelet (2009, 2018), Doise (2002, 2014), Abric (2001), Sá e Arruda (2000), Castro (2014), dentre outros.

Em seguida, no capítulo dois, o contexto educacional brasileiro foi caracterizado por meio das especificidades do modelo de ensino tradicional, da proposta de Paulo Freire e da identificação, nos dispositivos legais brasileiros, da expressão dessas duas propostas. Ao final do capítulo, um breve panorama da realidade educativa de outros países foi apresentada. As (os) principais autoras (es) dessa parte do estudo foram: Baldan (2011), Gadotti (2003), Souza (2007), Ferreira-júnio (2010), Vida e Faria Filho (2005), Saviani (2008), Fávero (2011), Freire (1987, 1996), Davies (2010) e Dourado (2016), Segallo e Rambuda (2018) e Bastos (2017).

No capítulo três, a escola como campo de pesquisa foi caracterizada, bem como sua relevância como instituição pesquisada pelas Representações Sociais e Psicossociologia. Algumas principais pesquisas na área foram descritas, após um breve histórico de como as pesquisas brasileiras no campo da educação iniciaram. Como base para este capítulo, destacam-se: Candau (2011), Candau e Soares (2007), Gouveia (1971), Almeida (2010), Martins (2013), Ferreira (2009),Teixeira (2015), Matias, Silva, Nunes e Barros (2019), Zanette (2017), Nasciutti (1996), Garda e Castanha (2013), Alves-Mazzotti (2008), Moscovici (2005), Maisonneuve (1977),

Nasciutti (2000), Woodward (2000), Valentin (2013), Anadón e Machado (2003), Ortiz e Júnior (2019), Savarezzi, Novaes e Gimenez (2019), Machado (2018), dentre outros.

No capítulo quatro são delineadas categorias desse universo reificado de modo a servirem como base para a comparação dos elementos observados no universo reificado.

O contexto no qual as escolas pesquisadas estavam inseridas é caracterizado no capítulo cinco, bem como será discutida os dois espaços geográficos e simbólicos do município de Armação dos Búzios, a “nossa Búzios” e a “Búzios deles”, e suas especificidades.

O capítulo seis trará a descrição da pesquisa, método, metodologia, procedimentos, análise do conteúdo com as discussões. Em seguida, no capítulo sete, será feita uma síntese desse universo consensual que é a “nossa Búzios” para, no capítulo oito, serem esboçadas algumas diretrizes que possam contribuir para o trabalho de ressignificação das representações sociais.

1.0 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI

Serge Moscovici nasceu na Romênia em 1925, na cidade de Braila, e cresceu em meio a problemas sociais como o Holocauto de judeus em 1941 em Lasi e Bucareste. Suas observações sobre as situações de violência social que atravessavam a sociedade na época, como o trabalho forçado e o racismo expresso na manipulação científica, o levaram, segundo Wolter (2014), a pensar sobre pontos essenciais para desenvolver sua teoria: a ligação entre o novo e a tradição; o crescimento vertiginoso das minorias; a implementação do racismo por intelectuais nas universidades, o Marxismo, o Iluminismo e o desprezo da Ciência em relação ao pensamento do senso comum, colocando-o hierarquicamente inferior ao conhecimento científico. Observa-se, portanto, uma diversidade de assuntos que instigavam o interesse de Moscovici.

Em 1948, mais especificamente no mês de janeiro, Serge Moscovici saiu da Romênia em direção à França e, lá chegando, também vivenciou questões sérias, como o racismo, a discriminação, os primórdios do comunismo e conflitos políticos, econômicos e industriais do período pós-guerra. Ele acreditava, assim como destaca Marková (2017), que esses eram fenômenos que interessavam à Psicologia Social. A autora ressalta o Prefácio da primeira edição de *La psychanalyse: son image et son public* de 1961. Nesta obra, Serge Moscovici refere-se à preocupação comum de Émile Durkheim e Georgi Plekhanov, embora com concepções distintas, de estudarem o conhecimento social, ressaltando a posição estratégica da Psicologia Social nas investigações das questões econômicas, políticas, históricas e sociais de um país.

Considerada por Serge Moscovici como uma disciplina híbrida e em constante movimento, a Psicologia Social teria, portanto, sua especificidade num desafio: o de lidar com pontos de tensão relacionados às dimensões microssocial (indivíduo, personalidade, psicologia, por exemplo) e macrossocial (grupos, cultura, sociologia, por exemplo). Essas reflexões de Serge Moscovici marcaram o rumo e o sentido de sua perspectiva teórica e é neste terreno fértil que a Teoria as Representações Sociais foi gerada, perspectiva que inaugurou um novo olhar em Psicologia Social, de acordo com Marková (2017).

A teoria moscoviciana nasceu já como uma teoria científica social, original e criativa, situando-se numa perspectiva interdisciplinar, rompendo, assim, como destaca Almeida, Santos e Trindade (2014), com a ahistoricidade que era característica das pesquisas em Psicologia Social da época. Serge Moscovici voltava a lente da Psicologia Social para o estudo de aspectos sociais e, neste sentido, estaria ao lado de outros campos, como a sociologia e a antropologia, sem hierarquizações de saberes, mas numa complementação construtiva.

Wolter (2014) sinaliza que Moscovici não considerava a Psicologia Social uma teoria, mas uma abordagem, pois uma disciplina não pode ficar restrita, apenas, à definição de uma teoria. Sendo assim, dentro de um rol de possibilidades que a Psicologia Social, como abordagem, possibilitaria, surgem as representações sociais trazendo, segundo o autor, uma nova forma de conceber a relação entre sujeito-objeto que, até então, era considerada binária. Para Serge Moscovici (WOLTER, 2014), os fenômenos estudados passariam a ser vistos como multifacetados, ou seja, numa relação entre sujeito individual - sujeito social - Objeto.

Sobre essa posição contrária de Serge Moscovici à dicotomia sujeito-objeto, Domingos Sobrinho (2010) destaca o movimento de Moscivici de apresentar um caminho alternativo à Psicologia Cognitiva da década 1950 e que conceberia o processo de representar o mundo como dinâmico, ativo, coletivo, complexo e sem corte. Os mundos interno e externo do sujeito se prolongam, tornando as significações das representações aspectos que vão além das experiências individuais, marcando diferenças entre grupos, não entre indivíduos.

Nesse contexto de reflexões sobre a Psicologia Social e o corte epistemológico que a Teoria das Representações Sociais causou, Almeida, Santos e Trindade (2014) destacam que Moscovici refutou dois conceitos discutidos pela Psicologia Social, na época: opinião e atitudes. As atitudes, definidas pela Psicologia Social como reações que expressam julgamentos/avaliações dos indivíduos, trariam uma relação linear entre estímulo-resposta, ou seja, essa dicotomia entre mundo interno-externo que Moscovici rejeitava.

Gerard Duveen, ao introduzir o livro de Moscovici (2005) - *Representações Sociais, investigações em Psicologia Social* - apresenta pontos importantes sobre

esse corpo teórico-metodológico que marcou novos rumos para a Psicologia Social e que, na visão de Sá (1996), emergiu como uma tentativa de renovar a Psicologia Social, temática, teórica e metodologicamente. Duveen (2003) descreve o início do percurso de construção da teoria cujo marco se deu nas investigações de Serge Moscovici sobre como a psicanálise se popularizou na França. Este estudo foi relatado por Mosscovici em 1961, em sua primeira obra sobre o tema: *La Psicanalyse: son image et son public*. Dentro de um pensamento sociopsicológico, Serge Moscovici elevou o conceito de representações sociais para o *status* de fenômeno, de processo, e cujos elementos constitutivos de sua dinâmica formariam seu arcabouço teórico. Essa primeira edição de *La Psicanalyse: son image et son public foi considerada* por Moscovici (1978) uma obra de apresentação num formato mais acadêmico. A segunda edição, publicada em 1976, trouxe algumas modificações, como relatado pelo próprio Moscovici (1978), de modo a transformar seu livro com um conteúdo que não fosse somente de interesse de um público restrito de especialistas. Essas modificações representaram, segundo o autor, a sua própria "evolução pessoal e intelectual" (p. 13).

Essa segunda edição é considerada por Jesuíno (2014) como a obra de referência, tanto para os pesquisadores com afinidade ao tema, quanto para aqueles que o criticavam. No entanto, a "arquitetura básica do conceito de representação social" (p. 46) foi desenvolvida na primeira edição e se manteve na segunda. Essa arquitetura inclui os conceitos de informação (conhecimento básico sobre um tema), campo de representação (imagem, unidade hierarquizada de elementos) e atitude (um dos componentes da representação).

Nesta segunda edição, Jesuíno (2014) ressalta que fica mais evidente a função das representações sociais de transformar algo não familiar, estranho, em familiar, um dos motores para a construção das representações sociais nos grupos. O conceito de *esquema* aparece mais vezes na primeira edição, indicando sua importância para Moscovici, enquanto que a noção de que a representação é um processo criativo, ou seja, que não reproduz uma cópia fiel da realidade, mas, sim, uma concepção dela, aparece com mais ênfase na segunda edição. Jesuíno (2014) ainda aponta que, nas duas edições, Serge Moscovici discute a especificidade das representações sociais de serem coletivas e, justamente por isso, contribuem para a orientação de condutas

e comunicação social. Jesuíno (2014) também destaca a crescente importância do conhecimento do senso comum na obra de Serge Moscovici.

Em sua obra inicial, Moscovici (1978) apresenta uma interessante discussão sobre o impacto negativo que sua tese sobre as representações da Psicanálise provocou, especialmente, no grupo de psicanalistas. Tornar a Psicanálise um objeto de estudo, como qualquer outro, fora dos representantes deste saber específico, causou estranheza a eles. Essa estranheza também é sentida, segundo Moscovici (1978), pelos estudiosos de outas áreas quando estas tornam foco de estudo de pesquisadores de outras disciplinas, que não as suas. Em relação a esse desconforto do grupo de psicanalistas sobre seus estudos, o autor ressalta uma mudança de postura durante os mais dez anos que se passaram entre as duas publicações, tempo em que se desenvolveram muitas pesquisas na área.

Iniciando suas observações sobre a Psicanálise, Moscovici (1978) discute que, quando uma "ciência *do* real torna-se uma ciência *no* real" (p.18) passa a ser de interesse da Psicologia Social. E foi, justamente isso, o que ocorreu com a Psicanálise. Seus conceitos - complexo/repressão/infância/sexualidade/sonho/ato falho - saíram do mundo das ideias e passaram a fazer parte da vida, das conversas das pessoas, transformando suas percepções sobre seus comportamentos e sobre as condutas das outras pessoas, interpretando-as. Essas "teorias profanas" (aspas do autor) sobre a personalidade das pessoas induzem como percebemos os outros. Seus conceitos passam a fazer parte da linguagem do homem comum, em diferentes espaços, nas suas relações interpessoais, recortando-se "um modelo que assimilado, ensinado, comunicado, repartido, dá forma à nossa realidade" (MOSCOVICI, 1978, p. 20). Por ter se tornado um fato social, relacionado de forma direta com a compreensão dos problemas individuais, é que o autor sinaliza seu interesse e a oportunidade por estudá-la, percebendo-a como uma importante área intelectual de sua época.

Sobre a importância de se estudar a Psicanálise, observa-se que Marková (2017) ratifica a concepção moscoviciana de que esta abordagem se tornou um fato social, a partir do momento em que passou a ser comentada no espaço do senso comum. As pessoas começaram a compreender seus comportamentos a partir dos conceitos desenvolvidos pela Psicanálise, porém, muitas vezes, de um modo simplista

e distorcido. Sendo assim, estudando-a, Serge Moscovici fez emergir a tensão entre o pensamento científico e o pensamento quotidiano, ressaltando a continuidade ente ambos, ou seja, o quanto o pensamento científico se difunde no pensamento do senso comum.

No que diz respeito ao ponto de partida para a definição de representações sociais, Moscovici (1978, 2003) apresenta que, inicialmente, chegaram até ele as concepções de Durkheim (2007) sobre representação coletiva e representação individual[1]. Moscovici (2001) sinaliza a observação de Duby (1961), quando este comenta que esses conceitos estavam esquecidos pelas ciências sociais da França por quase cinquenta anos.

Sobre os estudos de Moscovici em relação à Émile Durkheim, Castro (2014) ressalta que, apesar de Serge Moscovici ter sido ativo na resistência nazi-fascista na Europa e de ter apresentado críticas ao antissemitismo e ao autoritarismo, não se restringiu às leituras de esquerda crítica, mas se mostrou livre ao conhecer e discutir a literatura de Émile Durkheim, considerada reacionária. Na verdade, apresentando uma releitura desse autor, Serge Moscovici trouxe um novo paradigma às múltiplas complexidades da vida cotidiana, vida, esta, dinâmica e que, de acordo com Castro (2014), está em constante movimento entre o tempo e o espaço. Essa topografia moscoviciana do cotidiano ocupa o espaço entre o micro e o macrocosmo e se dá no espaço da interação social, sem dualismos entre as partes envolvidas, em especial, entre o individual e o coletivo, mas numa relação de complementaridade.

Moscovici (2001) menciona que reiniciou os estudos sobre representações em Psicologia Social na década de 1960 e, com isso, trouxe esse conceito, novamente, para o foco de investigações de psicólogos da área, bem como a possibilidade de se estudar “o problema da cognição e dos grupos (…), a difusão de saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum”. (p. 45). Porém, seus estudos

1 Como representação coletiva, entende-se, em Durkheim (2007), como uma conjunção no tempo e no espaço de ideias, sentimentos e experiências de gerações que são passadas para o indivíduo. Na perspectiva do autor, há uma dualidade no indivíduo, um ser individual – limitado pelo organismo e suas experiências – e o ser social – intelectual e moral, ser da razão. Um não se reduz ao outro e o ser social deve ser compreendido pela observação empírica da sociedade, campo da sociologia.

marcaram uma diferença significativa dos conceitos de representação coletiva (objeto de estudo do campo da Sociologia) e representação individual (objeto de estudo do campo da Psicologia) de Émile Durkheim. Diferente de Durkheim, Moscovici (2007) concebe as representações sociais como um fenômeno, um processo, não distingue social de coletivo, nem tampouco considera as representações como algo fixo. A superação deste modelo dicotômico (representações individuais - coletivas) por Serge Moscovici também é ressaltado por Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) e Domingos Sobrinho (2010). Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) ressaltam esse ponto como o momento inicial da teoria:

> ...um campo de pesquisa que busca entender as formas dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem considerando que são elementos de uma trama social em que existem constantemente trocas simbólicas e afetivas no intuito de apreender os espaços, os objetos, os discursos, o Outro e a realidade que está materializada na vida dos sujeitos. (p. 407)

Um outro campo de estudos que despertou o interesse de Moscovici foi, Segundo Marková (2017), a cibernética. Nascendo como uma nova área interdisciplinar desenvolvida por Norbert Wiener, a autora destaca seu foco de investigação: a informação e a comunicação em animais e máquinas, “chamando a atenção para o conceito de informação e comunicação como mecanismos essenciais de organização” (p. 05). Nesta direção, Wiener (1985) destaca as aprendizagens ontogenéticas (relacionadas ao desenvolvimento do sujeito ao longo dos anos) e filogenéticas (relacionadas ao desenvolvimento das espécies) como formas de os serem vivos se ajustarem ao meio, embora em diferentes graus, sendo a aprendizagem ontogenética superior nos seres humanos.

Marková (2017) sinaliza a tese de Wiener (1948) de que “a sociedade é criada por meio de distúrbios heterogêneos, tensões e vários tipos de interações entre os membros e os seus modos de comunicação” (p. 05). É nessa interação do indivíduo em seu processo de aprendizagem ontogenética, por meio das comunicações estabelecidas e que trazem informações, é que as tensões surgem. Esse foco nos sistemas, estruturas e comunicação, perspectiva da *Gestalt*, de acordo com o autor, prendeu o interesse de Serge Moscovici.

A comunicação e a linguagem, na perspectiva de Wiener (1948), se estabelecem por meio de tensão entre quem emite uma comunicação e quem a recebe, destaca Marková (2017). O conceito de representações sociais se baseia nesse ponto, já que são formadas, mantidas e mudadas na linguagem e na comunicação. Nesse processo de tensão, sentidos são elaborados, transformando as representações sociais. A heterogeneidade das interações entre os grupos também aparece nos pensamentos e comunicações, caracterizando a comunicação como não-linear e que transforma certo conhecimento em outro, campo rico para os estudos em Representações Sociais.

Outras bases teóricas que contribuíram para Serge Moscovici construir sua teoria também são apresentadas por Marková (2017), são elas: o debate entre pensamento científico e pensamento do senso comum do filósofo russo Koyré (1948), as críticas de Moscovici à ideia de anomalias ou *déficits* proposta por Kuhn (1962), a ênfase de Merleau-Ponty (1964) na experiência de vida como um sistema dinâmico e aberto, bem como seu conceito de percepção no pensamento filosófico de Nietzsche em Pascal (1995) e na Ética de Spinoza (1967).

Já Wolter (2014) considera as obras dos sociólogos Weber, Simmel e Lèvy-Bhrul, além do próprio Èmile Durkheim, como as que mais influenciaram a construção da definição de representações sociais por Moscovici. O autor sinaliza o interesse de Serge Moscovici por temas discutidos por eles como, massas, inovação, mudança social, ciência, senso comum, vida, natureza, práticas interdisciplinares, psicossociologia da linguagem, muitos desses expressos em suas produções acadêmicas. Por conta dessa diversidade que inclui uma complexidade de conceitos, bem como a nítida criatividade de sua extensa produção, Jesuíno (2014) considera Serge Moscovici um autor difícil. No entanto, acrescenta que tal complexidade está relacionada à própria noção de representação.

Diante dessa diversidade no que diz respeito à construção e compreensão da Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário um aprofundamento na definição e especificidades desse conceito elaborado por Serge Moscovici.

1.1 As Representações Sociais de Serge Moscovici: definições, características e funções

Almeida, Santos e Trindade (2014) apresentam várias concepções que Moscovici (1961, 1978) foi elaborando sobre representações sociais. Essas concepções caracterizam as representações de Serge Moscovici como um outo tipo de conhecimento; como um fenômeno de não reprodução do saber, mas de construção de novas concepções deste saber, a partir de uma composição de figuras e expressões socializadas, de uma organização de imagens e linguagem; de uma simbolização e decomposição de atos e situações; de uma modalidade de conhecimento particular que elabora os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. O conceito de representações sociais também diz respeito a uma função constitutiva da realidade, relacionada à representação de alguém e de alguma coisa; ou seja, é um meio de entender as realidades física e social, nas quais os indivíduos se inserem.

As representações sociais são, para Moscovici (1978), “uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação dos indivíduos” (p. 26). Elas incluem figuras e expressões socializadas, é são organizadas em imagens e linguagem, simbolizam situações comuns, remodelam os elementos do que é percebido externamente, são um “corpus organizado de conhecimentos” (p. 28) que permite que as pessoas transformem a realidade em algo inteligível, estabeleçam trocas com os outros e partilhem suas imaginações. Moscovici (1978) menciona o status simbólico do fenômeno das representações sociais, a partir do momento em que elas constroem uma imagem, cujos significados são partilhados por meio de “proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torne emblema” (p. 216).

A concepção de que as representações sociais são um meio de criar associações é discutida por Moscovici (2003). Como uma via do processo de comunicação, elas servem de elo para as relações interpessoais e estão presentes na realidade cotidiana. Esses novos rumos se justificam pela proposta moscoviciana de uma Psicologia Social do conhecimento, elaborada por ele e seus colaboradores por mais de quarenta anos. Nessa perspectiva, o conhecimento é formado por meio

da interação e da comunicação de grupos específicos e atende à expressão, satisfação e frustração de interesses, também específicos.

Para Moscovici (1978, 2003), as representações sociais são um modo de compreensão dos fenômenos e de comunicação a partir do momento em que retiram sentido do mundo, dando ordem e significação. Sendo assim, possuem duas faces: icônica (da imagem) e simbólica (da ideia). A linguagem, carregada de representações, é parte linguagem da observação (fatos), parte linguagem da lógica (símbolos abstratos). Além disso, expressa a compreensão sobre as coisas, daí o caráter dinâmico das representações.

Moscovici (2003, 2012, 2015) apresenta duas funções das representações. A primeira diz respeito ao que Moscovici (2003) descreve como convencionalização dos objetos, acontecimentos e pessoas, dando-lhes forma, sentido, categoria, criando os modelos partilhados por todos de um grupo. Nesses modelos, são encaixadas as percepções não reconhecidas de modo a decodificar e classificar o que surge de novo. Apesar de serem, para as pessoas, suas respectivas realidades, as representações são, apenas, um tipo de realidade, já que são convenções.

A segunda função relaciona-se ao direcionamento para o que deve ser pensado. Experiências vivenciadas no passado atuam nas ideias e experiências atuais. Logo, as representações são, de acordo com Moscovici (2003, p.37), “re-pensadas, re-citadas e re-presentadas”. Moscovici (2015) acrescenta que a primeira função das representações estabelece uma ordem por meio da qual as pessoas se orientam em seus universos sociais e materiais, controlando-os. A segunda função, para o autor, possibilita a comunicação coletiva em um determinado grupo.

Ainda sobre as funções das representações sociais, pode-se destacar, em Moscovici (2004), que estas servem para: 1. Dar forma e categoria ao objeto tornando-o partilhado pelo grupo. Esse modelo serve de referência para categorizar outros objetos/fenômenos. Neste sentido, uma das funções das representações sociais está na convencionalização dos objetos; e 2. As representações sociais são estruturas preexistentes que, somadas à tradição que norteia o pensamento do grupo, exercem força. Sendo assim, as representações sociais funcionam como estruturas prescritivas.

Abric (2000) sinaliza o papel das representações pela ótica moscoviciana “na dinâmica das relações e nas práticas sociais” (p. 28), e delineia quatro funções: 1. Função de Saber; 2. Função Identitária; 3. Função de Orientação e 4. Função Justificadora. Na primeira, os saberes práticos do senso comum são assimilados pelos sujeitos e compreendidos a partir de seus respectivos valores e funcionamento cognitivo. Na segunda, uma identidade social e pessoal é elaborada pelos sujeitos e, com isso, é resguardado o que é específico do grupo. Na Função de Orientação, Abric (2000) menciona o caráter prescritivo das representações sociais que, além de orientarem comportamentos, delimitam o que deve ser aceitável/tolerável/lícito ou não. Na quarta e última função, o autor sinaliza que as representações sociais possibilitam que os grupos sociais justifiquem seus posicionamentos em relação a um fenômeno. Com isso, elas marcam as diferenças entre os grupos, movendo-os em direção a uma aproximação ou distanciamento entre eles.

As representações atuam, na afirmação de Moscovici (2001), em toda interação humana por meio do processo de comunicação, por isso não se trata de uma construção de um indivíduo, mas de um grupo. Quando são criadas, as representações são utilizadas na elaboração de novas representações. Essa criação se dá no momento em que tentamos compreender o mundo que nos rodeia, por meio de questionamentos, de busca por respostas. Assim, as representações devem ser estudadas nesse momento, não apenas quando estamos processando informação, mas nas circunstâncias nas quais estabelecemos trocas discursivas por meio da comunicação social e quando tomamos decisões, já que é nos espaços sociais que construímos “filosofias espontâneas, não oficiais” (p. 45).

Sendo, portanto, integrantes das relações interpessoais, é esse lugar que elas ocupam em “uma sociedade pensante” (MOSCOVICI, 2003, p. 49) e é desse lugar que as representações sociais devem ser estudadas. A tarefa da Psicologia Social seria, portanto, investigar tanto a estrutura quanto a dinâmica das representações sociais, suas propriedades, origens e impacto.

Dando continuidade às especificidades da Teoria de Serge Moscivici, cabe, neste momento, trazer, de modo mais detalhado, os conceitos definidos por essa perspectiva teórica.

1.2 Conceitos em Representações Sociais

Diferentes conceitos foram sendo definidos ao longo da construção da Teoria por Serge Moscovici. Esses conceitos dão forma e sentido a essa nova abordagem em Psicologia Social. Este presente estudo trará as definições de Universo Consensual e Universo Reificado; Ancoragem e Objetivação; Dispersão da Informação, Focalização e Pressão à Inferência.

1.2.1 Universo Consensual e Universo Reificado

Moscovici (2003) aponta para dois universos sociais, cada qual estudado por disciplinas específicas. Esses dois espaços sociais são denominados por ele de universo reificado e universo consensual. No que se refere ao universo reificado, Moscovici (2003) o considera como um espaço marcado por hierarquias estabelecidas, pela competência adquirida, pelo conhecimento formal, pelo espaço dos papéis preestabelecidos, pela sensação de que não se pode modificar a realidade que se impõe. O universo reificado é compreendido por meio das teorizações científicas. A ciência se prolifera nesse espaço de modo a disponibilizar uma compreensão formal dos fenômenos. Já o universo consensual compreende o lugar das relações interpessoais, da igualdade, da conversação, da liberdade de ação e expressão, da opinião, da observação espontânea, da curiosidade, das “frases feitas e chavões” (p. 50). Jodelet (2001) acrescenta que o universo consensual é criado na comunicação social. Para Moscovici (2003), é o espaço das convenções que estabilizam as relações entre as pessoas, criando leis éticas e teorias do senso comum sobre questões metafísicas que atravessam a existência, confirmando crenças e interpretações e corroborando a tradição.

Neste sentido, os estudos em representações sociais permitem que o universo consensual seja compreendido. Sobre isso, Jodelet (2001) ressalta que o fenômeno das representações sociais, nesse universo, tem se tornado um foco nas pesquisas em ciências humanas, com conceitos e metodologias específicas.

A questão referente às pesquisas na área será aprofundada mais adiante, mas é importante ressaltar, por ora, a observação de Jodelet (2001) sobre as investigações dos veículos da mídia. Nesse espaço consensual, as representações são expressas,

espontaneamente, nas palavras e condutas cristalizadas. As teorias formais, construídas no universo reificado, quando são apropriadas pelo universo consensual, são ressignificadas e, muitas vezes, de acordo com Moscovici (2003), distorcidas. Podemos, então, afirmar que o universo reificado alimenta o universo consensual de informação, mas, essa informação é ressignificada, por meio da comunicação interpessoal, estabelecida nos diferentes grupos sociais.

Ainda sobre o universo reificado e consensual, é importante destacar os estudos iniciais das representações sociais. Como exemplo, Jodelet (2001) identifica as investigações realizadas na década de 1980 sobre a *Acquired Immunodeficiency Syndrome* - AIDS. Nos grupos sociais, por conta da parca quantidade de pesquisas biológicas sobre o assunto, foi construído, além de um saber do senso comum sobre os meios que traziam a doença (esperma e sangue), representações sobre o portador de tal enfermidade (homossexual, usuário de drogas, hemofílico e quem recorrida à transfusão de sangue). Assim, segundo a autora, emergiram duas concepções do senso comum sobre a doença: uma concepção biológica - cuja representação associou que o contágio, então, poderia ser também por meio de outros “líquidos” (p. 19) e não somente pelo esperma ou sangue – e uma concepção moral/social - expressa em representações de cunho sexual como uma “doença punição” (p. 18). Essas representações marcaram comportamentos nas relações interpessoais, provocando preconceito e discriminação com o portador da AIDS.

Moscovici (2003) levanta a questão de como as representações sociais são construídas no universo consensual. Para responder, o autor elucida três hipóteses gerais: 1. Desiderabilidade – são criadas distorções subjetivas da realidade objetiva como forma de ocultarmos intenções; 2. Desequilíbrio – são construídas ideologias e concepções de modo a equilibrar tensões decorrentes de um fracasso ou de uma dificuldade de interação social; 3. Controle – são criadas as representações sociais para controlar o comportamento social, pois elas filtram as informações, manipulando o pensamento e a realidade.

Uma outra possibilidade de resposta para a questão levantada por Moscovici (2003) é apontada por Jodelet (2001). A autora afirma que as representações sociais são construídas pela necessidade de as pessoas obterem informações sobre o mundo

no qual estão inseridas, de modo a se ajustarem a ele e dominá-lo, se comportarem diante dele, além de poderem identificar os problemas no sentido de resolvê-los.

De forma mais específica, Moscovici (2003) sugere que as representações sociais têm por finalidade “tornar familiar algo não familiar” (p. 54), já que no universo consensual as pessoas “querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (p. 54). Os paradigmas, a memória e o passado atravessam a dinâmica das relações mantendo-as na familiaridade e direciona, para esta, o que surge de novo. Segundo o autor, para o que não é familiar, não conhecido ou para o que não se consegue dominar, são atribuídas certas características imaginárias, pois o novo instiga, mas também incomoda. Ele está ali presente, mas também distante, tornando-se ameaçador e, consequentemente, causando medo. Neste sentido, ele deve ser controlado.

1.2.2 Ancoragem e Objetivação

Esse processo de ligar as ideias novas a imagens comuns pré-concebidas no movimento de familiarização, Moscovici (2003) denominou ancoragem. Nas tentativas de se compreender algo novo, as pessoas buscam encaixá-lo em concepções conhecidas, classificando-o, categorizando-o. Almeida, Santos e Trindade (2014) descrevem que, por meio da ancoragem, novos elementos são agregados aos esquemas conhecidos dos indivíduos com valores e categorias já familiares. A partir daí, o novo, que ainda está abstrato, é transformado em algo concreto, objetivo, definido, presente no rol dos fenômenos conhecidos. A este processo Moscovici (2003, 2015) atribuiu o conceito de objetivação. A objetivação transforma a perspectiva remota e intelectual do que não é familiar em “uma verdadeira essência da realidade”, acessível fisicamente.

Almeida, Santos e Trindade (2014) ressaltam que a objetivação transforma o abstrato em concreto, um conceito em uma imagem de algo, privilegia algumas informações afastando-as de seu contexto original, aproximando-as do contexto imaginativo do sujeito. Assim, ancoragem e objetivação são dois processos inerentes ao processo maior de familiarização que, por sua vez, compõe o movimento de construção de representações sociais.

1.2.3 Dispersão da Informação, Focalização e Pressão à Inferência

A teoria de Serge Moscovici delineia três fatores que contribuem para a formação de representações sociais, são elas: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. Esses conceitos são sintetizados por Azamor e Naiff (2009b) da seguinte forma:

A dispersão da informação diz respeito às versões criadas, no senso comum, sobre o fenômeno desconhecido. São definições não científicas de um fenômeno que emergem no cotidiano do grupo social e que podem se distanciar de seu sentido científico original. São, portanto, versões sobre os objetos e formam o conteúdo das representações sociais. A Focalização refere-se à capacidade de algo se transformar em objeto de representação social. Por ser desconhecido e gerar tensão, esse objeto é o foco das trocas discursivas. No que diz respeito à Pressão à inferência, esta traduz a força que o objeto de representação social provoca no grupo. O grupo se sente impelido a compreendê-lo pelo desconforto provocado.

As representações sociais, na concepção moscoviciana, são complexas, se inscrevem num referencial, previamente estabelecido, com crenças ancoradas em valores, na tradição e nas imagens do mundo. (MOSCOVICI, 2003). A teoria das representações sociais tem sido ampliada por diversos estudiosos, como, Denise Jodelet, Willem Doise e Jean Claude Abric. Esses estudos trazem significativas contribuições teórico-metodológicas para a teoria e merecem destaque especial.

1.3 Contribuições à Teoria Das Representações Sociais de Serge Moscovici

Como principais pesquisadores que, inicialmente, contribuíram para o entendimento da generalidade da teoria e "do seu papel na comunicação e na gênese dos comportamentos sociais" (p.14), Moscovici (1978) cita Chombart de Lauwe, Hertzlich, Jodelet, Kaes, Abric, Clodol, Flament, Henry, Pêcheux e Poitou. Já Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) trazem grande contribuição ao descreverem as abordagens e métodos desenvolvidos com base na teoria de Serge Moscovici contida na Obra de Moliner e Guimelli (2015). A proposta é de apresentar as abordagens a partir do modo

como os objetos de estudo são apreendidos. As abordagens, na perspectiva de Moliner e Guimelli (2015) e traduzidas por Ribeiro e Antunes-Rocha (2016), são:

> A abordagem sociogenética está vinculada aos trabalhos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001; 2005) e se direciona ao alcance do fenômeno no que diz respeito à condições e os processos implicados na emergência das representações, ou seja, tentando entender suas forças geradoras. Nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas a fundo, 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 estrutural tem suas referências principais em Abric (1976) e Flament (2005) e se interessa pelo conteúdo das representações, à sua organização e à sua dinâmica, tendo implicitamente desenvolvido maiores contribuições sobre a teoria do núcleo central de uma representação. Para esta abordagem a RS é composta por um núcleo rígido – matriz e abstrata – e um sistema periférico – parte concreta e operacional. Ambos elementos 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. Esta abordagem se fixa no processo de objetivação.
>
> A abordagem sociodinâmica tem sua vinculação ao estudo das relações sociais – que aqui devem ser entendidas como tomadas de posição, inserção social e dinâmica – e as representações sociais, tendo como autor principal Willlem Doise. Este autor pinça da TRS o princípio da homologia estrutural em que as questões relacionadas ao poder e da dominação social influenciam diretamente no senso comum. Esta abordagem se vincula ao estudo das ancoragens.

Essa organização contribui para uma melhor categorização das vertentes de estudos da teoria de Serge Moscovici.

Denise Jodelet, autora já citada na primeira parte deste capítulo, e que tem fortalecido a teoria na América Latina, enfatiza a relação simbólica e interpretativa que as representações sociais mantêm com o objeto. Segundo Almeida, Santos e Trindade (2014), foi Denise Jodelet quem assumiu a tarefa de “organizar em um corpo conceitual orgânico as definições de representações sociais e difundí-lo já no bojo de uma teoria” (p. 141). Ela também deu mais ênfase, junto com Willem Doise, ao conceito de ancoragem, além de buscarem articular a teoria de Mosovici com outras perspectivas dentro e fora da Psicologia Social.

As autoras destacam, também, que Denise Jodelet se esforçou em resgatar as dimensões histórica, social e cultural. Banchs (2004) caracteriza de processual (grifo meu) a investigação em representações sociais que tem como ponto de partida a complexidade das representações, proposta de Denise Jodelet, posição, esta, bem próxima a de Serge Moscovici, como será visto a seguir.

Jodelet (2001) ressalta que o sujeito constrói representações e também se expressa por meio delas, em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais. Assim, as representações sociais são construídas, não somente para os sujeitos compreenderem seu mundo ao redor, mas também para se comportarem nele. Sobre a perspectiva cognitiva das representações sociais, a autora marca a importância de se pensar a cognição como um aspecto social, perspectiva que diferencia a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Cognitiva (que inscreve a cognição no funcionamento mental do sujeito) e das Ciências Sociais (que não inclui a cognição em seus estudos).

Assim, para Jodelet (2003), as representações sociais são um saber que, por ser construído e compartilhado socialmente, tornam-se uma versão da realidade. Versão, esta, relacionada ao modo de se lidar com esta realidade. É neste sentido que, segundo a autora, elas estão a serviço da satisfação, dos interesses e dos valores daquelas/es que as constroem. No que diz respeito às relações interpessoais, Jodelet (2001) acrescenta que, ao partilharmos o mundo com as outras pessoas, nos sentimos apoiados na compreensão, administração e identificação desse mundo, seja por posições convergentes ou divergentes. Para Jodelet (2001), as representações funcionam na “manutenção da identidade social e (…) equilíbrio sociocognitivo”, já que se movimentam transformando o novo que surge como ameaça...” (p. 35). Seu funcionamento também está atrelado ao gerenciamento da interação social, criando ações que deem conta dessas ameaças ao equilíbrio social.

A autora ainda acrescenta que as representações são sociais, justamente, por guiarem as pessoas coletivamente para que, assim, consigam nomear e definir fenômenos, objetos, de modo a se posicionarem. Nesta dimensão coletiva, a dinâmica social das representações fica evidente. Sobre isso, a autora apresenta uma excelente contribuição, ao discutir a partilha de um fenômeno como forma de inserção social dos

sujeitos no grupo e, também, de reforço dos vínculos sociais e manutenção da identidade social. É justamente por isso que, quando um fenômeno novo aparece, causa incômodo, pois emerge como uma ameaça aos valores e padrões de pensamento existentes. Por meio do processo de ancoragem, Jodelet (2001) afirma que, se o novo não pode ser excluído, é transformado, integrado, enraizado a esse modelo, a essa teia de significações que formam os esquemas antigos e já conhecidos. É o “pensamento constituinte” apoiando-se ao “pensamento constituído” (P. 39).

No entanto, Jodelet (2001) aponta que, nesse movimento, há uma discrepância entre o objeto reconstruído pelo grupo e o que gerou as representações. Valores, códigos coletivos, implicações pessoais e engajamento social são fatores geradores de distorções, suplementações e subtrações em relação ao conteúdo das representações. Nas distorções, certas características do objeto são acentuadas ou minimizadas. Nas suplementações, essas características são acrescidas pelas especificidades do sujeito e seu imaginário, atributos não relacionados ao objeto referente. Já nas subtrações, os atributos são retirados do objeto original, e guiados pelas normas sociais em seu movimento repressor.

Identificando a representação como uma “saber prático” (p. 27) que liga o sujeito a um objeto, Jodelet (2001) esquematiza as características dessa relação que norteiam as pesquisas na área e traz uma interessante síntese sobre as especificidades das representações sociais, são elas: toda representação é de alguma coisa e de alguém, logo, as características de ambos participam de sua construção. Ela substitui tal objeto, pois mantém com ele uma relação de simbolização e interpretação. Por meio de processos cognitivos, o sujeito constrói a representação, se expressando nela. Por conta disso, considera-se o sujeito em suas duas dimensões: cognitiva (sujeito epistêmico que constrói) e intrapsíquica (sujeito psicológico que se expressa via mecanismos de projeção, identificação, investimentos pulsionais, dentre outros).

A autora ainda acrescenta a representação como forma de conhecimento, de saber, já que se manifesta como um modelo do objeto construído por meio de “suportes linguísticos, comportamentais ou materiais” (p. 28). Sobre esse saber,

Jodelet (2001) acrescenta que sua construção se dá a partir da experiência, em contextos e condições específicos, de modo a ajustar o sujeito ao seu meio, revelando, assim, a função e a eficácia social da representação.

A relação entre subjetivação e representações é indicada como foco importante de estudo pela autora. Nesta direção, Jodelet (2009) enfatiza o quanto as representações participam da constituição das subjetividades e da sua afirmação na identidade. O sujeito das representações sociais é o sujeito do pensamento e, como tal, inclui:

> dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos. (JODELET, 2009, P. 705)

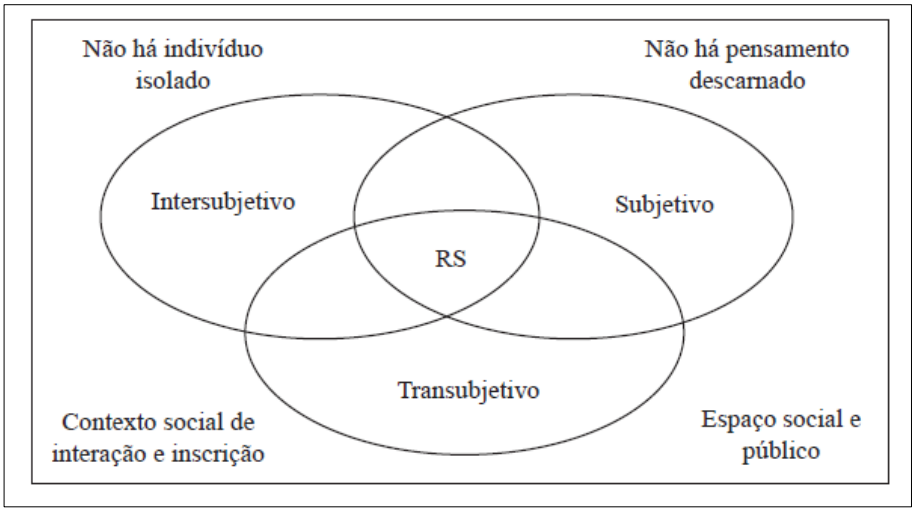
Este ponto é, para a autora, como já mencionado acima, um fértil solo de pesquisas em representações sociais. Jodelet (2015) ressalta que os estudos na área ainda deixam de lado o esclarecimento sobre a participação da subjetividade no processo de formação das representações sociais. As práticas discursivas estudadas por meio dos processos de comunicação podem captar como os sujeitos constroem suas identidades e sua realidade comum, via socialização, educação, compartilhamento de experiências e trocas sociais.

Em relação à experiência, Jodelet (2006) analisa suas duas dimensões, como conhecimento e como experiência vivida, ambas atuando na construção de significados. A experiência assume uma função mediadora na construção do conhecimento, trazendo elementos emocionais que atravessam todos os sujeitos que se relacionam numa mesma situação, construindo significados que são modulados pela posição social mantida. No que se refere à experiência, esta pode ser construída por meio da transferência de uma situação para outra, de forma imaginária, quando a identidade do sujeito fizer parte de ambas, promovendo a construção de novas representações sociais.

De modo a analisar as representações sociais que são produzidas pelos indivíduos e grupos, Jodelet (2009) delimita três esferas de pertencimento, são elas:

subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. A figura a seguir demonstra a relação dessas três dimensões:

FIGURA 1 – Dimensões das representações



Fonte: Jodelet (2009)

As pessoas não são entendidas, isoladamente, mas como participantes, socialmente ativos, que interagem e estão inscritos em um contexto social que os afetam e cujo pensamento associa todo o conteúdo recebido. Esse contexto social inclui aspectos cognitivos e emocionas e estão relacionados à experiência vivida, o que traz o lado subjetivo das representações. Assim, Jodelet (2009) sinaliza o viés expressivo das representações sociais, por meio do qual as pessoas dão significados aos objetos, articulando sua “sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e funcionamento cognitivo” (p. 697).

A intersubjetividade está relacionada à interação num determinado contexto no qual são realizadas trocas dialógicas por meio da comunicação direta. Essas trocas se dão em universos previamente construídos e permitem a elaboração conjunta pelas quais os saberes são construídos, (re)significando os acordos estabelecidos de modo a se compreender, interpretar e construir novas significações. Em relação à esfera da transubjetividade, Jodelet (2009) sinaliza que foi a que teve menos atenção nos estudos. Os elementos que a compõem vão além do que é subjetivo e intersubjetivo, atravessando-os. Partindo da concepção de “racionalidade subjetiva” e “razões transubjetivamente válidas” de Boudon (1995), Jodelet (2009) apresenta a

transubjetividade como algo comum ao coletivo, ao espaço social e público, de circulação e difusão das representações, instituições, meios de comunicação, ideologias, dentre outros.

Jodelet (2018) contribui, também, em suas reflexões sobre os estratos – o privado, o social e o coletivo - que compõem a organização do sistema representacional de um objeto. Alguns desses extratos seriam, segundo a autora, mais estáveis, atravessam o corpo social como um todo e incluem a ideologia, os modelos culturais e os conteúdos transmitidos pela mídia, via comunicação social. Impõem-se, às (aos) integrantes de um grupo, seu pertencimento social e cultural. Sendo assim, possuindo referentes mais estáveis ou não, as representações expressam a identidade, a subjetividade e, deve-se ter como foco a compreensão dessas diferentes, ou novas, segundo Jodelet (2018), dimensões da produção das representações, em especial do imaginário inerente ao processo de globalização.

Um outro autor de destaque na Teoria de Serge Moscovici é Willem Doise, que desenvolveu a dimensão sociológica das Representações Sociais. De acordo com Almeida (2009), os estudos de Willem Doise romperam com os modelos experimentais tradicionais, já que considerava que estes cristalizam os fenômenos, empobrecendo-os. A abordagem societal das representações sociais, em Willem Doise, é apontada por Ferreira (2013) como uma perspectiva que já indicava a relevância de se ter como foco o funcionamento da dinâmica das representações sociais no interior da sociedade. As operações cognitivas que surgem da interação são organizadas pelas representações sociais construídas na interação coletiva, servindo de elo entre as (os) integrantes e o próprio grupo. Sobre Willem Doise, Almeida (2009) também destaca sua perspectiva como a abordagem societal (grifo meu) das representações sociais, na qual há a integração de quatro níveis de análise: os processos intraindividuais (que formam como as pessoas e relacionam/organizam as suas experiências com o meio), os processos interindividuais e situacionais (que buscam nos sistemas de interação as explicações das dinâmicas societais), os processos intergrupais (que são as posições que as pessoas ocupam nas relações) e o processo societal (que tem como foco crenças, representações, avaliações e

normas sociais, enfatizando as significações dos comportamentos e suas diferenças, como consequências das produções da cultura e da ideologia).

Doise (2002) apresenta os estudos sobre o Julgamento Moral de Piaget (1932), a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1959) e o das Representações Sociais de Moscovici (1961) como pilares para sustentar a importância de uma perspectiva societal de estudos em Psicologia Social. De acordo com o autor, uma Psicologia societal prioriza os processos pelos quais os indivíduos funcionam socialmente e de que modo esses processos são orientados pelas dinâmicas sociais, relações e intenções, valores e crenças. Em Valentim (2009), observa-se a afirmação de Doise em não se procurar o problema, mas, sim, o que o cria, ou seja, um metassistema regulador do âmbito social e que organiza o que é cognitivamente elaborado. Em entrevista (VALENTIN, 2009), Willem Doise destaca como exemplo o discurso político, o qual é construído para se chegar a determinada conclusão, ou seja, favorável aos interesses partidários. Logo, o conteúdo é organizado dentro de uma forma, de uma elaboração cognitiva sofisticada e orientada.

Estudar as relações que se estabelecem entre normas sociais e funcionamento cognitivo é, para Doise (2014), uma relevante tarefa para as (os) psicólogas (os) sociais que deveriam responder a seguinte pergunta: “quais normas sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos e em quais contextos específicos? ” (p.169). Para o autor, a regulação do metassistema no sistema cognitivo é “o estudo propriamente dito das representações sociais” (p.169). As investigações sobre atitudes, de acordo com Doise (2001), apresentam descrições de processos que mediam as produções simbólicas (frutos da interação dos sujeitos) e a construção de representações sociais. Rateau e Lo Monaco (2013) descrevem que Doise postulou que, somente a partir de uma dinâmica social, as representações podem ser contempladas. Dentro dessa dinâmica social, e pela via da comunicação, os indivíduos estão inseridos e, dessa inserção, saem suas posições em relação a certas questões.

Para finalizar, Almeida, Santos e Trindade (2014) destacam que Doise (2010) desenvolveu três tipos de ancoragem: psicológica (que se apoia nos valores, atitudes e opiniões do sujeito), sociológica (que se relaciona ao pertencimento social do

sujeito) e psicossocial (que se sustenta na percepção das relações sociais e assimetria da sociedade).

Outro autor expressivo na teoria de Segre Moscivici é Jean Claude Abric, da Escola de Aix -Provence. Abric contribuiu delineando a abordagem estrutural das representações sociais. Compostas por um conjunto de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações, as representações sociais, segundo Abric (2001), são determinadas pelo sujeito, pelo sistema social e natureza dos vínculos. Banchs (2004) sinaliza a perspectiva estrutural (grifo meu) de Jean Claude Abric, cujo foco é nos processos cognitivos e na estrutura das representações sociais.

O conceito de núcleo central foi proposto pelo autor em 1976 e foi a base para que Jean Claude Abric desenvolvesse sua teoria. De acordo com Abric (2001), as representações sociais possuem um núcleo central gerador e estruturante de representações que as organizam e dão significação a elas, com elementos do não-familiar transformados em algo físico, acessível, por meio do processo de objetivação. Acessando o conhecimento dos elementos formadores do núcleo central é possível identificar a parte representacional dos fenômenos. Machado e Anicetto (2010) apresentam que esse núcleo é determinado por dois fatores: a natureza do objeto da representação e a relação entre o sujeito e o objeto. No que diz respeito à técnica, o autor parte da Associação Livre como meio de coletar informações sobre o universo semântico das representações sociais. Na proposta de Abric (2001), o núcleo central, junto com o sistema periférico, formam os dois subsistemas que compõem o sistema sociocognitivo da representação. No núcleo central, estariam os elementos consensuais das representações, enquanto que os periféricos seriam mais flexíveis, distantes do núcleo central e teriam forma variada. Para a análise das informações obtidas, Vergès (1994) aprofunda os estudos de Jean Claude Abric e indica a relevância de se verificar a frequência e a ordem média da ocorrência de cada palavra evocada. O conteúdo observado é distribuído em quatro quadrantes. No primeiro, estão os elementos mais frequentes que constituem o núcleo central. No segundo, os elementos também são relevantes para o grupo e compõem a primeira periferia. Os elementos de contraste estão contidos no terceiro quadrante e, no quarto, apresentam-se os menos relevantes para o grupo.

A Teoria de Serge Moscovici se mostra em constante movimento e vem sendo ampliada em diferentes regiões. Com a apresentação das ampliações e aprofundamentos da teoria moscoviciana, pode-se perceber sua característica multifacetada de possibilidades. Sendo assim, conhecer como a Teoria das Representações Sociais se inseriu na América Latina é de suma importância para se compreender sua configuração no Brasil.

1.4 A Teoria das Representações Sociais na América Latina e no Brasil

Sá e Arruda (2000) apresentam o período em que Denise Jodelet iniciou com suas primeiras visitas à América Latina e sua participação em 1997, no Brasil, mais especificamente em João Pessoa, no Encontro Nacional sobre Representação Social e Interdisciplinaridade e, posteriormente, em Belo Horizonte, no X Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Nesta época, pesquisadoras (es) tentavam levantar dados sobre as produções brasileiras na área. Inicialmente, em 1998 no México, durante a V Conferência Internacional sobre Representações Sociais e, posteriormente, no mesmo ano em Natal. Durante a Jornada Internacional sobre Representações Sociais - teoria e campos de aplicação, os resultados foram apresentados e indicaram os estudos em representações sociais do período de 1982-1989 realizados pelas (os) seguintes autoras (es):

> A coleta dos dados foi realizada sob a responsabilidade dos seguintes Professores: Alda Judith Alves-Mazzotti (UFRJ), Angela Anuda (UFRJ), Angela Maria de O. Almeida (UnB), Antônia Silva Paredes Moreira (UFPB), Celso Pereira de Sá (UERJ), Clélia Maria Nascimento-Schillze (UFSC), Denize Cristina de Oliveira (USP), Eugenia Paredes (UFMT), Helerina A. Novo (UFES), Isabel Antunes (UFMG), Luiz Fernando R. Tura (UFRJ), Margot Campos Madeira (UFRN), Maria de Fátima S. Santos (UFPE), Marilena Jamur (PUC-RJ), Pedrinho Guareschi (PUC/RS), Pedro Humberto F. Campos (UCG), Zeidi Araiijo Trindade (UFES). 0 tratamento dos dados foi realizado por uma equipe do PRODEMAN — Coordenadoria de Pesquisa de Demandas Sociais, da UERJ, sob a coordenação de Renato César Mõller e constituída por Fernando Cesar C. Bezerra, Claudia Rabello de Castro, Cândida Maria B. C. A. Rodrigues, Adriano da Silva Simões, Luiz Cláudio N. Jacobson. (SÁ E ARRUDA, 2000, P.

Observa-se alguns nomes de referência das publicações em Psicologia Social no país ao longo desses anos, como Celso Pereira de Sá, Alda Judith Alves-Mazzotti, Pedrinho Guareschi, dentre outros.

O período de 1982 a 1987, segundo Sá e Arruda (2000), marcaram o retorno de profissionais de Psicologia a Ciências Humanas da América Latina que tinham ido para a Europa, principalmente para Paris, em busca de especialização e de respostas nos cursos ministrados por Serge Moscovici e Denise Jodelet, na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais – MESS. No ano de 1970, temas como minorias, doença mental, movimento das massas, feminismo e meio ambiente ocupavam o cenário da Psicologia Social da América Latina e a Teoria das Representações Sociais fornecia um caminho possível de compreensão desses estudos.

Interessante notar que tal movimento coincide com o próprio caminhar da Psicologia Comunitária na América Latina que, segundo Ferreira (2010), apresentava uma ruptura do paradigma da Psicologia Social tradicional, psicológica, pautada nas diretrizes teórico-metodológicas americanas. Em meio ao crescente movimento em busca de uma Psicologia Social mais voltada à compreensão dos problemas sociais, a partir dos anos 1970, surge a Psicologia Social Crítica, tendo como um de seus representantes o psicólogo espanhol e jesuíta Martin-Baró, com a sua Psicologia da Libertação e o conceito de Fatalismo desenvolvido por ele (ANSARA E DANTAS, 2010). Também é, nesse momento, que a venezuelana Maritza Montero se destaca com seu movimento contrário ao positivismo em Psicologia Social (FERREIRA, 2010). Esse cenário serviu de base para a consolidação das novas práticas e pesquisas em comunidades na América Latina. Certamente, esse movimento, associado ao crescimento da Psicologia Social Sociológica na Europa, que chegou ao Brasil via estudos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, contribuíram para as novas propostas de saber sobre os grupos, diferentes da proposta da Psicologia Social Tradicional.

Continuando a trajetória apresentada por Sá e Arruda (2000), destaca-se como marco o retorno à Venezuela de Maria Auxiliadora Banchs após seu doutoramento em 1979, já que a mesma foi uma das primeiras alunas latino-americanas de Serge Moscovici e facilitou a ida de Denise Jodelet à Caracas, em 1982 e, consequentemente, ao Brasil, mais especificamente ao Nordeste. No mesmo ano, Denise Jodelet ministrou cursos e ajudou a montar um projeto na área. A partir de 1982, a autora foi convidada a visitar outras regiões do país, como São Paulo, por exemplo, e, junto com outras (os) alunas (os) que retornavam de seus estudos na

Europa, contribuiu para a difusão da teoria das representações sociais. No entanto, os autores ressaltam o período de latência da teoria moscoviciana no Brasil, tal como ocorreu na Europa, expressando um momento no qual as produções eram esparsas e focais. Jodelet (2001) discute o período de latência pelo qual passou esse conceito, após ser redefinido por Moscovici, a nível internacional. Foi necessário ultrapassar alguns obstáculos para que essa perspectiva em Psicologia Social ganhasse intensidade teórico-metodológica. A superação de paradigmas considerados tradicionais, tais como o Behaviorismo em Psicologia e o Marxismo nas Ciências Sociais, contribuíram, como apresenta a autora, para que essa nova perspectiva epistemológica alavancasse. O próprio Moscovici (1978) apresenta os obstáculos que impediram que a teoria das representações sociais chegasse a marcar uma posição consolidada na redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social naquele momento inicial, após sua primeira publicação em 1961. Tais obstáculos identificados por Moscovici (1978) são: a tradição behaviorista, os estudos com o foco no indivíduo, nos pequenos grupos e a filosofia positivista com seu método experimental.

Sobre o período de latência da teoria de Moscovici no Brasil, ela pode ter se dado, segundo Sá e Arruda (2000), pela extensão do território brasileiro e a consequente distância dos estudos, além do compartilhamento dos espaços com as produções da Psicologia Social tradicional. Mas, ressaltam os autores, essas produções eram bastante motivadas afetivamente, pois representaram uma forma extremamente relevante de compreensão da realidade social brasileira: “O campo das representações sociais representa, para muitos de nós, não só um espaço de indagação, reflexão, embate e produção científica, mas também de encontro, de troca e solidariedade” (p. 16). Esse período de latência foi superado. Sobre isso, Jodelet (2001) discute os conceitos de Vitalidade e Transversalidade da Teoria das Representações Sociais. A vitalidade diz respeito ao fato de Serge Moscovici apresentar uma proposta de perceber o sujeito na interseção do individual e o coletivo. No que diz respeito à Transversalidade, a autora ressalta o interesse de outras áreas pela Teoria das Representações Sociais, como Sociologia, Antropologia e História, por exemplo. Nesse espaço multidimensional, há pontos convergentes em relação aos fenômenos representativos, mas também divergentes, o que desenha, segundo a autora, “territórios mais ou menos autônomos” (P. 27).

Por estar na intercessão entre os campos psicológico e social, ou seja, na esfera da Psicossociologia, a teoria de Moscovici, além de despertar esse interesse para além da Psicologia Social, se caracteriza pela dificuldade na definição do próprio conceito de representação social, apresentando, portanto, outra especificidade, expressa por Jodelet (2001), na noção de Complexidade. A variedade, o pluralismo dos conteúdos, métodos e quadros explicativos desenvolvidos nas pesquisas em representações sociais também é mencionado por Doise (2014), que ressalta o quanto a obra fundadora da teoria, em 1961, abriu essa diversidade. O autor destaca os estudos iniciais de Moscovici (1961, 1978) em relação às atitudes, estereótipos, opiniões, sistemas e metassistemas como possibilitando essa amplitude, já que incluem questões intrapsíquicas do sujeito, bem como normas sociais. Essa diversidade ajudou sobremaneira o crescimento da teoria após a superação dos obstáculos e entraves.

A teoria das representações sociais foi ganhando forma ao longo desses anos. Almeida, Santos e Trindade (2014) citam a criação de centros, apoiados por Serge Moscovici, na América Latina e em outros contextos, para estudos e pesquisas na área, são eles: o CIEREPS – Centro Internacional de Estudos em Representações e Práticas Sociais, na Universidade de Quilmes, na Argentina, a criação dos CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais Subjetividade e Educação e o Centro Moscivici – Centro Internacional de Pesquisas em Representações e Psicologia Social Serge Moscovici, sediado na Universidade de Brasília e depois transferido para a Universidade de Pernambuco, além de outros centros pelo mundo, como o GEIRSO – Grupo de Estudos sobre Interdisciplinaridade e Representações Sociais, a Fundação de Estudos sobre Representações Sociais, na Indonésia, o CeMeRS – Centro Mediterrâneo para os estudos em Representações Sociais, na Itália, a Renirs - Rede Nacional de Investigadores em Representações Sociais e o Cemers – Centro Mexicano para o estudo em Representações Sociais, no México.

No Brasil, Castro (2014) ressalta que a Psicologia Social no período de 1970 e 1980 estava polarizada entre dois grandes nomes, Aroldo Rodrigues, representante da Psicologia Social Psicológica, e Silvia Lane, nome de destaque da Psicologia

Social Crítica, que dialogava com as Ciências Sociais. Segundo o autor, essa divisão teórica expressava as discussões políticas relacionadas à ditadura militar, polarizando a relação entre ditadura e democracia. É neste segundo contexto que, de acordo com Castro (2014), cresce, no Brasil, a Teoria das Representações Sociais, justamente pela abertura que possibilitou a efetivação de seus estudos. Sobre o período de 1988 a 1997, Sá e Arruda (2000) destacam a consolidação da teoria de Serge Moscovici por meio da crescente produção brasileira que, segundo o registro realizado, somaram 867 trabalhos científicos, mesmo que alguns não tenham sido registrados de forma escrita, aparecendo sob forma de comunicações orais em eventos. Os autores identificam que o período de 1994 e 1997 mostraram um crescimento significativo desses estudos, dos quais, 66,6% representaram estudos em Psicologia Social e 33,4 em áreas de interface.

Sá e Arruda (2000) sinalizam o quanto a teoria moscoviciana despertou o interesse, também aqui no Brasil, em outras áreas, para além da Psicologia, o que marcou sua consolidação no país. Buscando compreender a realidade imediata pelo viés simbólico, a Educação, por exemplo, foi uma das áreas nas quais a teoria das representações sociais foi ganhando espaço.

Na proposta dessa presente pesquisa, o campo da escola pública surge como figura, diante de um fundo polêmico e controverso que é o sistema educacional brasileiro, campo esse rico em objetos e fenômenos de representações sociais e que merecem ser estudados mais profundamente. No entanto, antes de apresentar a escola como campo de pesquisa em Representações Sociais, faz-se necessário discutir as especificidades da Educação no Brasil com seu método de ensino tradicional, bem como a possibilidade de rompimento dessa visão tradicionalista que caracterizam os estudos de Paulo Freire. A partir daí, será possível identificar como essas perspectivas aparecem nos principais dispositivos legais que, ao mesmo tempo em que ditam normas sociais, são constituídos a partir dos acordos partilhados, socialmente, nos grupos.

2.0 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENSINO TRADICIONAL, MÉTODO PAULO FREIRE E DISPOSITIVOS LEGAIS

Quando se discute a Educação escolar no Brasil, o que vem mais, prontamente, à mente é a discrepância entre a qualidade do ensino público e do privado e o quanto essa cisão expressa a própria divisão entre as classes sociais brasileiras. No que se refere ao modelo pedagógico que norteia essa Educação formal, é corriqueiro se pensar no antagonismo entre um modelo de ensino tradicional e as propostas alternativas e ele. Sendo assim, não se pode fazer referência a um modelo pedagógico apenas. Isto porque, como colônia de Portugal, o Brasil teve seus pilares educacionais marcados pela importação de um modelo europeu considerado *tradicional*. Porém, ao longo do tempo, críticas a essa forma de conceber a Educação foram sendo, também importadas, além da própria reflexão dos efeitos sociais da concepção de um ensino tradicionalista, realizada por estudiosos brasileiros, dentre eles Paulo Freire.

Diante da diversidade teórico-metodológica que tem atravessado o contexto educacional brasileiro, surgem algumas indagações: quando e como foi concebido esse modelo de escola tradicional que chegou ao Brasil de forma hegemônica e que tem sido fortemente criticada por alguns e defendida por outros? Quais são seus marcos históricos? Qual proposta estaria, efetivamente, numa posição antagônica a esse modelo tradicional? Que concepção de ensino os dispositivos legais relacionados à Educação expressam? Sem a intenção de esgotar o assunto, possíveis respostas a essas questões serão construídas a seguir. Cabe ressaltar que a apresentação histórica sobre a Educação, fora e dentro do contexto brasileiro, não será exaustiva, pois a intenção é entender os conceitos relacionados aos modelos de Educação e não uma discussão mais aprofundada sobre as especificidades desses modelos.

2.1 As origens do Modelo de Ensino Tradicional

O termo *Ensino Tradicional* está relacionado, segundo Baldan (2011), tanto a um modelo de escola religiosa da Idade Média quanto à escola tradicional leiga

vinculada à ascensão da burguesia, cuja função era consolidar sua hegemonia por meio de uma Educação pública, “laica, obrigatória e gratuita” (p. 3). São duas perspectivas de ensino, mas que constituíram as bases de uma Educação tradicionalista que já marcava a diferença entre uma formação mais ampla para as elites e a instrução básica para as classes populares.

Sobre as bases da pedagogia na Idade Média, Gadotti (2003) apresenta grande contribuição com alguns marcos históricos desse período, são eles: a pregação apostólica do séc. I iniciando as bases do cristianismo; a conciliação da fé cristã com as doutrinas greco-romanas entre os séculos I e VII marcando a união entre Estado e Igreja; as características da educação tradicional dos monges (educação monacal) ligada à disciplina, abnegação e obediência e a reprodução de obras clássicas dos conventos pelos copistas com o objetivo de perpetuá-las. Nesse contexto, a escola tornou-se “aparelho ideológico do Estado” (p. 52) tendo o Cristianismo como religião oficial do Império romano. Estava fundada, nesse momento, a educação voltada à catequização.

O período medieval durou quase mil anos, entre 476 e 1543 d.C. e é subdividido em duas partes, segundo Xavier, Chagas e Reis (2017). A primeira é a Alta Idade Média, séculos V ao X, marcada pela descentralização do poder por conta da conquista do Império romano do Ocidente pelos germânicos e pela divisão em reinos menores, cuja autoridade central estava no Papa e no Rei dos Senhores Feudais. A segunda diz respeito à Baixa Idade Média, séculos XI ao XV, caracterizada pelo surgimento da escolástica, pelo desenvolvimento do comércio e pela formação das cidades.

Sobre o ensino na Idade Média, Gadotti (2003) distingue a educação elementar das massas camponesas cujo objetivo estava em torná-las dóceis e conformadas por meio da mera instrução básica, a educação secundária dos conventos e a educação superior que preparava os funcionários do Império e que recebiam uma formação mais ampla, cujos conteúdos ministrados eram gramática, dialética, retórica, aritmética, geometria, astronomia e música. Xavier, Chagas e Reis (2017) destacam que, dos séculos V ao X, na Alta Idade Média, desenvolveram-se as escolas nos mosteiros e

nos bispados. A base filosófica desse modelo de Educação, segundo os autores, estava na Patrística, tipo de escola que tinha como crença a fé como única forma de se atingir a verdade e que tinha como uma das referências Santo Agostinho, a quem é atribuído a marca racional do Cristianismo com moldes em Platão. Essa lógica durou, segundo os autores, do séc. II ao séc. IX.

Retomando os séculos VI e VII, com a formação do Império árabe, surge a figura de Maomé como mensageiro divino e o Alcorão como o livro sagrado. Com a "invasão cultural" (GADOTTI, 2003, p. 58) realizada no Ocidente pelos árabes, houve um choque de ideias, pois os árabes, mantenedores de sua cultura, a levaram ao Ocidente. O Islamismo, religião fundada, conciliava a fé religiosa com o conhecimento científico, diferente do Cristianismo cujo foco estava na primazia dos interesses dos representantes religiosos e, para a manutenção deste poder, a Educação tinha como intuito a formação de corpos passivos e obedientes. Desse confronto cultural que fez estremecer os alicerces da Igreja Católica, surgiu a Escolástica, séc. XIII, que buscava unir a razão com a fé cristã. Um dos seus representantes mais expressivos foi São Tomás de Aquino que sustentava a união entre a educação cristã e o conhecimento greco-romano racional, em especial as ideias de Aristóteles de que a Educação leva a pessoa, por meio do hábito, a despertar suas potencialidades.

Paralelamente a esse modelo de Educação religiosa, ressalta Gadotti (2003), acontecia a Educação dos nobres cujo foco era formar os cavaleiros para a guerra, ensinando-os música, tiro, jogo de xadrez, caça, natação etc., ou seja, a formação global do guerreiro. Para as classes trabalhadoras cabia a Educação oral passada por seus ascendentes e, às mulheres, o ensino se dava somente às que tinham vocação para a vida nos conventos.

O surgimento dos Mestres Livres não vinculados à Igreja e das universidades na Europa (de Teologia, Direito, Medicina e Artes) marcam o séc. XIII e o caminho para o período moderno, é o que ressalta Manacorda (2008). Mas, foi somente a partir do séc. XIV, com o surgimento do pensamento Renascentista que, segundo Gadotti (2000), percebe-se o início do declínio do modelo de ensino tradicional religioso, embora tenha se sustentado até os dias atuais. Alguns fatores influenciaram o

Renascimento e são destacados por Gadotti (2003). Dentre eles, pode-se destacar: o início do capitalismo comercial a partir dos grandes movimentos de navegação (séc. XIV); o desenvolvimento da imprensa (séc. XIV e XV) e a migração dos sábios do Império bizantino para a Itália que, junto a outros movimentos da época, influenciaram o foco para a superação pessoal e para o individualismo. A Educação tinha, então, a tarefa de formar a burguesia que ascendia dentro de uma perspectiva de uma Educação leiga (que rompe com a Igreja) e moderna (voltada para os interesses da humanidade). Mais uma vez, as massas populares não tinham acesso a essa Educação, pois não faziam parte da burguesia.

Percebe-se, já desde o início, o que Santos, Melo e Lucimi (2012) destacam: “o processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente” (p. 2). Nesse sentido, a sociedade direcionaria as práticas educativas.

Iniciada com as mudanças advindas do Renascimento, em especial os movimentos de rompimento do Estado com a Igreja Católica, emergiu a Reforma Protestante (séculos XIV, XV e XVI) que criticava, segundo De Rosa (1980), não somente a Igreja, mas também a figura do Papa. A Reforma consolidou o Capitalismo e levou a apropriação do controle da Educação pelo Estado, nos países em que teve expressão. Mas a escola ainda não era voltada a todas as camadas populares, sendo ainda uma escola pública religiosa para a burguesia, embora o poder de seu controle não mais estivesse com a Igreja. Na Alemanha, Lutero defendia que, às classes populares, cabia, somente, o ensino de elementos essenciais, além da educação religiosa reformada. Sendo assim, o Ocidente se dividiu entre protestantes e católicos romanos. Dentre os países que assumiram de modo mais expressivo a Reforma Protestante, embora cada qual com suas especificidades, Souza (2007) destaca, além da Alemanha, a Suécia, Noruega, Dinamarca e Inglaterra. Gadotti (2003) acrescenta a essa lista a Suíça, a França, a Holanda, a Bélgica e a Escócia. Além da consolidação do Capitalismo na Europa, a Reforma Protestante também influenciou sua consolidação nos Estados Unidos e no Canadá.

A Igreja Católica reagiu à Reforma Protestante tentando converter os que se desviavam dela. Nesse movimento, aperfeiçoou seu método de ensino. No entanto,

segundo Gadotti (2003), a escola vinculada à Igreja Católica, ou seja, a Educação jesuítica, apesar de incluir o ensino da Ciência, dava mais importância ao dogma, à tradição e à conduta moral, minimizando a importância do pensamento crítico e o viés humanista que o Renascimento fez emergir. No modelo de Educação jesuítica, a disciplina era rigorosa, os movimentos eram controlados e as vontades eram abafadas. A escola estava voltada à burguesia. Aos outros, cabia apenas o ensino da doutrina religiosa, como na catequização dos indígenas, por exemplo.

Sobre essas características de uma Educação com preceitos religiosos, cabe destacar Durkheim (1995), quando ressalta que foi nesse contexto “humilde e modesto” (p. 30) que nasce o sistema de ensino Ocidental, “tudo nos veio de lá; e eis por que de lá precisamos partir” (p. 30), apontando para um distanciamento entre Religião e Educação.

O período seguinte caracterizou o surgimento do pensamento pedagógico moderno. Dentre os diferentes movimentos destacados por Gadotti (2003) que caracterizaram esse período, vale mencionar: o método indutivo de Francis Bacon cuja proposta seria diferenciar a fé da razão, se opondo ao método dedutivo de Aristóteles; o método de René Descartes de buscar a verdade por meio da razão; os questionamentos de John Locke sobre a eficácia de se ensinar Latim ao trabalhador das fábricas; a ascensão das ciências naturais e o foco para os estudos científicos, a posição de Emanuel Kant de que a pessoa é o que a Educação faz dela por meio da didática, disciplina, formação moral e cultura, dentre outros. Apesar de muitas mudanças, Gadotti (2003) ressalta que a preocupação era com a formação das elites, pois também havia, nesse momento, a divisão qualitativa entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Durante o séc. XVIII as ideias iluministas marcaram o início de um período de lutas mais significativas pela racionalidade e liberdade individual. Jean-Jaques Russeau, segundo Gadotti (2003), inaugurou uma nova escola, desconstruindo a figura da criança como um adulto em miniatura. As camadas populares reivindicavam uma escola pública e, assim, surge, na Prússia, a primeira referência da obrigatoriedade de escolarização. A partir das ideias iluministas, a Revolução

Francesa, ainda com referência à Gadotti (2003), trouxe o foco para a formação da (o) cidadã (ão) por meio das escolas públicas. Civismo, patriotismo, laicidade, democracia, gratuidade, escola para todas (os), eram palavras de ordem. Para além de instruir, a escola deveria fazer emergir a natureza da criança. Boto (2003) ressalta que, no ano de 1792, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa francesa elaborou um plano para a instrução pública que deveria formar o povo, o *homem novo*, de modo a manter a revolução que se iniciara. Nesse modelo de Educação, as práticas democráticas e o sentimento de nacionalidade deveriam ser consolidadas por meio da Educação

Porém, continua Gadotti (2003), por considerar a natureza individual do ser humano, a Educação não era igual para todas (os), embora a consciência de classe fizesse parte do conteúdo programático, pois a burguesia queria trabalhadoras (es) que participassem de uma sociedade fundada na liberdade e democracia. Sendo assim, o Iluminismo também marcou uma Educação de caráter burguês na Europa que, de acordo com Gadotti (2003), tinha o foco na transmissão de conteúdos e na formação individualista. A burguesia via que deveria instruir a classe trabalhadora de modo a formar a (o) cidadã (ão) disciplinada (o). Assim, a Educação era para todas (os), mas continuava de modo diferente entre os grupos sociais, reforçando a divisão entre burguesia e classe trabalhadora.

O final do séc. XVIII e o séc. XIX trouxeram um movimento que consolidou, mais ainda, a força da elite burguesa, o Positivismo. As reflexões sobre os limites e possibilidades da razão de Kant provocaram várias interpretações e o Positivismo partiu daí, é o que apontam Iskandar e Leal (2012). Dentro desse contexto, retomando Gadotti (2003), outra força antagônica marcava presença, o Marxismo, com sua luta popular. No entanto, o Positivismo surgido na França sustentava a importância de uma base científica para a sociedade e se opunha a posturas críticas marxistas, em nome da manutenção da ordem pública e o desenvolvimento social. Com seu fundador, Auguste Comte, o Positivismo se consolidou com sua oposição ao modelo de ensino cristão e fundou um modelo de Educação baseado na comprovação empírica, nos fatos observáveis, no desenvolvimento global com base no crescimento intelectual e

material dos seus integrantes, trazendo a lógica da tecnocracia[2], da ordem e do progresso. A resignação da pessoa em relação ao seu lugar social e a necessidade de um movimento seu, individual, para melhorar sua condição marcam uma posição reacionária e conservadora da ideologia positivista. Esta posição era muito útil à elite burguesa, segundo Gadotti (2003), que não admitia a ascensão da classe trabalhadora.

O Positivismo deu frutos em diferentes teorias, dentre elas nas produções de Emile Durkheim. Pode-se destacar suas concepções sobre a Educação destacando sua obra Educação e Sociologia. Durkheim (1975) sustenta a tese da homogeneidade na sociedade, perpetuada pela Educação por meio da fixação, na criança, de regras adequadas, de modo a se manter a harmonia social. No entanto, para Durkheim (1975), deve haver uma certa diversidade que mantenha as funções sociais específicas, baseadas nas aptidões individuais: há quem tenha a tarefa de pensar, há quem tenha a função de agir. Percebe-se, portanto, que, apesar de não ter delineado um modelo pedagógico, suas ideias reproduziram o ideal positivista de manutenção do desenvolvimento social, por meio do trabalho individual.

No Brasil, o golpe militar de 1964 expressou as ideias positivistas. A lógica do ensino técnico profissionalizante cresceu a partir desse momento de modo a sustentar o desenvolvimento do país a partir de uma mão de obra mais qualificada. A cisão entre o trabalho técnico, para as camadas populares, e o ensino geral, para as elites, continuou se mantendo, até os dias de hoje, já que as ideias positivistas foram tão bem incorporadas que seus fundamentos, ordem e progresso, passaram a fazer parte da bandeira republicana brasileira.

Como se pode perceber, a Educação Tradicional ocidental, apesar de sua cisão com o modelo tradicionalista religioso, se manteve voltada para uma classe social

2 Trata-se de um modelo cuja importância nos técnicos é reforçada de modo a garantir a funcionalidade da sociedade.

favorecida. Observa-se, portanto, que mais do que propostas de organização do ensino, ela representa uma posição epistemológica de visão de mundo, que prioriza a manutenção da sociedade em classes, uma se beneficiando do trabalho da outra.

A explanação apresentada até aqui buscou delinear as características e marcos gerais de uma perspectiva de ensino considerada tradicional. Num primeiro momento, ligada à Educação jesuítica e, posteriormente, marcando a Educação para ascensão da burguesia. No entanto, observou-se que esse modelo sempre marcou a cisão entre as classes sociais. O ensino gratuito foi sendo direcionado às classes populares e sua única tarefa era a instrução da população. O ensino religioso tradicional dos jesuítas, que tinha como base a manutenção do poder da Igreja católica, foi trazido ao Brasil no período de sua colonização. Sendo assim, cabe agora entender de que modo ele foi se consolidando no país e como foram sendo introduzidos questionamentos sobre sua eficácia.

2.2 Breve histórico da Educação brasileira

As raízes da Educação no Brasil estão fixadas, segundo Azamor e Naiff (2009a), com a chegada dos jesuítas em 1549. Neste momento, foi importado um modelo educacional europeu que serviu de referência para a consolidação do sistema de ensino brasileiro, caracterizando, assim, o Modelo Tradicional. Alguns aspectos aparecem relacionados, na literatura, a essa perspectiva de Educação, que marcou o ensino brasileiro desde os tempos em que ainda era uma colônia portuguesa. São eles: relações hierarquizadas entre professora (or) e aluna (o), transmissão de saberes via exposição oral por parte do corpo docente, passividade das (os) alunas (os), avaliação com o objetivo de medir o conhecimento adquirido para classificar, aprovar ou reprovar, bem como mecanismos disciplinares punitivos e coercitivos.

Marcada pela reprodução de métodos pedagógicos europeus trazidos pelos portugueses, a educação brasileira foi, predominantemente, controlada pela Igreja Católica, assim como aponta Vidal e Faria Filho (2003). Inicialmente com o foco do ensino da leitura e da escrita às (aos) indígenas que aqui residiam, aos poucos as escolas foram sendo estruturadas para ministrarem cursos de Letras, Filosofia e Teologia aos filhos da burguesia, tal como apresenta Alves (2005).

Os períodos da educação brasileira são delimitados por Ferreira-Júnior (2010) da seguinte forma: período colonial, de 1549 a 1822, período imperial, de 1822 a 1880 e a República, de 1889 a 1945 e de 1945 a 2000. Essa divisão será tomada como referência.

No período colonial, destaca-se a predominância da educação jesuítica, entre os anos 1549 a 1759, que inclui a catequização dos ameríndios[3] e a educação dos filhos dos colonos, elite econômica aqui instalada. Os colégios da Companhia de Jesus ministravam conteúdos nas seguintes bases:

> 1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas; 2. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica); 3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas); 4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo); 5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas); 6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica); 7.Prática sistemática de exercícios espirituais. (FERREIRA-JÚNIOR, 2010, P. 25)

Sobre a Companhia de Jesus, Hernandez (2010) descreve que seu nascimento vem do momento em que a Igreja Católica lutava contra igrejas dissidentes: a Anglicana, a Luterana e a Calvinista. Seu objetivo era resgatar aquelas (es) que estavam afastadas (os) de Deus. Manoel da Nóbrega foi quem ficou responsável por vir ao Brasil com os “soldados de Cristo” (p. 239). O choque cultural com as (os) indígenas e a interpretação de que estes “homens da mata” (p. 239) não tinham religião, levaram à criação das casas de “be-à-bá” que, segundo Hernandez (2010), fazendo referência à Ferreira-Junior e Bittar (2009), tinham como objetivo a manutenção de meninos indígenas, órfãos ou mestiços. Seu sucessor, Anchieta, trabalhou mais profundamente para mudar a cultura, a moral, os hábitos e a religião das (os) indígenas por meio do Teatro, tanto em português quanto em Tupi. Umas das

3 Nativos das Américas.

peças teatrais encenadas foi a Paixão de Cristo em português e na língua Tupi, com personagens de ambas as culturas, cristã e indígena.

Ferreira-Júnior (2010) destaca o binômio que marcou a matriz da educação no país: elitismo e exclusão. Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus por Marquês de Pombal em 1759, por conta da crise econômica instaurada e a reforma na educação que criou as aulas régias, a elitização do ensino se manteve com grande cunho religioso, disciplinar e que atendia aos interesses de dominação política de uma sociedade escravocrata, já que tal reforma não se caracterizou, necessariamente, como uma ruptura do modelo anterior. Raymundo (1998) ressalta que a Ordem dos Jesuítas traduziria um interesse, tanto de Portugal quanto do Papado, na conquista de novas fronteiras e na defesa das que já possuíam, somando forças na relação “lei-rei-fé” (p. 43).

Em 1759, por não considerar que os jesuítas contribuíram com o governo, já que sua Educação representava apenas os interesses da Igreja, Marquês de Pombal expulsou-os do território brasileiro. Além disso, continua Camargos (2018), as ideias iluministas, o desenvolvimento da mineração e a decadência intelectual e institucional ocasionaram várias mudanças e, dentre elas, o surgimento do ensino público que não buscava formar religiosos, mas, por meio de aulas avulsas, as aulas régias, ensinavam Latim e oratória na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. São criadas, em 1762, as Escolas Menores locais que cobravam uma pequena taxa de manutenção e, em 1968, a Real Mesa Censória para cuidar da Educação. Camargos (2018) acrescenta que essa mudança no ensino durou treze anos, pois a substituição dos educadores jesuítas foi lenta. Sendo assim, embora mudando estruturalmente, o conteúdo continuou com grande cunho moral religioso.

No período imperial, a partir de 1882, Ferreira-Júnior (2010) descreve que, também nesse momento, as elites econômicas e políticas que dirigiam o país não permitiam a escolarização para o povo em geral, que se ocupava do trabalho relacionado à produção do café, ou seja, trabalho não considerado qualificado. O autor ainda menciona que, mesmo após a abolição da escravidão, apenas 1,3% da população brasileira frequentava a escola primária. Carmargos (2018) acrescenta que

a vinda da família real provocou mudanças, a criação de cursos especializados, como as Academias Reais da Marinha e Militar, a Escola Politécnica e os cursos de Cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. No entanto, pode-se observar que, ao importar modelos de ensino europeus, também foi assimilada toda uma lógica de educação pautada na formação de uma parcela específica da população que poderia ser instruída e que controlava, de forma hegemônica, a sociedade brasileira. Essa elite letrada seguia, segundo Ferreira-Júnior (2010), o caminho a ela determinado: “escola primária, bacharelado secundário realizado no Colégio D. Pedro II [no Rio de Janeiro] ou por meio dos exames parcelados, e os cursos superiores de Direito ou Medicina” (P. 46).

A primeira parte do Brasil República, 1889 a 1945, foi marcada pelos seguintes acontecimentos: o movimento de adoção do ensino laico; a criação de grupos escolares para alfabetização e das escolas normais de formação de professoras; o aumento quantitativo, embora não qualitativo, das instituições escolares de modo a incorporarem os filhos de ex-escravas (os) e de imigrantes; a fundação da Associação Brasileira de Educação e as reformas educacionais da década de 1920. Essas transformações se deram a partir do momento em que o país passou de um contexto econômico rural, agrícola, para urbano-industrial. No entanto, a escolarização das comadas populares foi se configurando no contexto do mercado de trabalho, no preparo das (os) jovens para o trabalho técnico, enquanto que, para a elite, a formação superior continuava sendo a meta. (FERREIRA-JUNIOR, 2010)

É importante trazer para a discussão Saviani (2004), quando ele se refere à preocupação, no final do Império, com relação à instrução pública e a instalação de um sistema nacional de ensino no Brasil. Nesse momento, já havia a ideia de que a escola seria a instituição que transformaria a sociedade. Porém, como o governo nacional não tomou para si esta tarefa, os estados ficaram responsáveis por instruir a população por meio das escolas primárias.

O Estado de São Paulo foi o que se destacou com sua reforma, incrementando a formação de docentes na Escola Normal e a criação dos grupos escolares com classes contendo alunas (os) de níveis de aprendizagem semelhantes, sob a responsabilidade de diferentes docentes e com uma direção única. Nesse modelo, já

se iniciava a formação de alunas (os) que se diferenciavam, qualitativamente, em relação às suas capacidades pedagógicas. As (os) filhas (os) das massas populares ficavam à margem dos grupos considerados qualitativamente superiores.

Saviani (2008) acrescenta que a história do início da escola pública brasileira propriamente dita se refere ao período de 1890 a 1931, com alguns marcos: a criação das escolas primárias, impulsionadas pelas ideias iluministas republicanas; o período das ideias renovadoras, entre 1931 e 1961, com a regulamentação nacional das escolas de níveis primário, secundário e superior; e o período de 1961 a 2001, que unificou a regulamentação nacional, englobando a rede pública municipal, estadual e federal (além das instituições privadas) numa concepção de escola produtiva, ou seja, que atendia aos interesses do mercado de um país com economia globalizada.

França e Cezar (2007) discutem a passagem do séc. XIX para o séc. XX como marcado por transformações nos campos político, econômico, cultural e social. As guerras mundiais, a urbanização e a industrialização, os avanços tecnológicos e os movimentos sociais, como o movimento feminista, bem como as ideais positivistas marcaram a escola pública voltada à instrução do indivíduo de modo a se tornar produtiva ao país, de modo a contribuir para as mudanças em andamento. No Brasil República de 1945 a 2000, Ferreira-Júnior (2010) descreve o embate entre os que defendiam a escola pública e laica para todas (os) e aquelas (es) que acreditavam numa escola particular subvencionada com dinheiro público. Foi o período de aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; da criação do método de alfabetização de Paulo Freire; da reforma do ensino universitário de 1968 e do primeiro e segundo graus de 1974, estas duas últimas advindas com a ditadura militar; e das reformas neoliberais da década de 1990.

Esse período foi marcado por forças opostas que, por um lado, lutavam pela democratização do ensino e, por outro, tentavam manter o monopólio da elite. Como consequência, a dicotomia do processo de escolarização neste período ficou entre:

> [a] educação básica nas escolas particulares de excelente qualidade de ensino, cujas mensalidades eram (e são até hoje) elevadíssimas para os padrões da grande maioria da população brasileira, e escola pública fundamental para os filhos das massas populares. Os

> primeiros têm acesso às melhores universidades públicas, aquelas que realizam a indissociabilidade entre ensino e pesquisa desde os cursos de graduação. Já os segundos mal concluem a educação obrigatória (hoje, de 9 anos) e são forçados a ingressar no mundo do trabalho com ou sem instrução profissional técnica. (FERREIRA-JUNIOR, 2010, P. 113)

Pode-se perceber, portanto, que, embora mudanças tenham acontecido, o ensino brasileiro se manteve, qualitativamente, partido entre a educação das elites e a educação das camadas populares, reproduzindo o movimento de outros países e épocas.

Ao longo desses anos, a Educação brasileira sofreu influência de teorias de diferentes estudiosas (os) estrangeiros. Henri Wallon, Maria Montessory, Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Celestin Freinet, Jacques Delors e Emilia Ferreiro são alguns nomes apresentados por Azamor e Naiff (2009a). Suas contribuições se deram no conteúdo e na forma da Educação brasileira em diversos momentos da história do país. Dentro de uma concepção de educação como formadora de cidadãs (ãos) crítica(o)-reflexivas(os), pode-se destacar: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani, como se segue:

Anísio Teixeira – ampliou a rede municipal de ensino; fundou a Universidade do Distrito Federal; defendia uma escola para todas (os). (VIDAL E FARIA FILHO, 2003);

Paulo Freire – pensava a Educação como Prática de Liberdade e conscientização contra a opressão. Criou o Método de Educação de Adultos. (PILETTI E PILETTI, 1990);

Dermeval Saviani – se opunha ao nivelamento da educação de classes. Criticou tanto o modelo tradicional de ensino quanto o movimento da Nova Escola, ambos tendo como centro a figura da (o) professora (or). Discutiu a motivação da (o) aluna (o) como uma forma de aprendizagem mais ativa. Para isso, deve-se preparar estruturalmente as escolas, aumentar os salários e oferecer tempo integral para as crianças. (VIDAL E FARIA FILHO, 2003).

Como referência de uma posição de contraposição do ensino tradicional que se instalou no Brasil, este trabalho destacará as contribuições de Paulo Freire.

Entretanto, antes disso, vale apresentar as reflexões de Saviani (2008) sobre quais autoras (es), segundo ele, apresentaram, efetivamente, um pensamento crítico à escola tradicional. Apesar de a autora desta tese ter um posicionamento contrário à Saviani (2008) no que diz respeito ao grupo conferido a Paulo Freire, embora compreendendo seus motivos, a apresentação de suas reflexões é de grande valia. Portanto, as próximas páginas ficarão exclusivas para a apresentação da posição do autor.

Inicialmente, Saviani (2008) discute a questão da posição de marginalidade escolar de crianças na América Latina na década de 1970, já que metade abandonava a escola numa situação de semianalfabetismo. Além disso, havia um grande contingente de pessoas sem acesso à educação formal. Nesse contexto, o autor indaga: como as teorias da Educação compreendem esse fenômeno? Delineando uma resposta, o autor divide os modelos pedagógicos em dois grandes grupos, a partir de uma reflexão de suas reais contribuições: o grupo das teorias não-críticas e o grupo das teorias crítico-reprodutivistas.

Sobre o primeiro grupo, Saviani (2008) sustenta que a Educação é entendida como uma forma de equalização social e de superação dessa marginalidade. Além disso, a sociedade é percebida como harmoniosa e integradora de seus membros. A marginalidade é uma questão individual, acidental, um desvio, uma distorção a ser corrigida pela Educação. Esta, por sua vez, tem a função de consolidar os laços sociais, integrando os indivíduos no corpo social e, assim, construir uma sociedade igualitária. O segundo grupo, segundo Saviani (2008), enxerga a Escola como instrumento de discriminação. Os grupos estão divididos na sociedade de modo antagônico e cuja produção de vida material se dá por meio da relação entre um grupo/classe que detém mais força, ou seja, dominante, e outro cujo resultado de sua produção é tomada. Aqui, a Educação é percebida como reprodutora da marginalidade social e, consequentemente, produtora de marginalidade cultural e escolar. Por isso mesmo, apresentam um posicionamento crítico a ela. No grupo das Teorias Não-críticas estão:

A Pedagogia tradicional, que é constituída pelos sistemas nacionais de ensino que criaram a lógica da educação como direito de todas (os) e dever do Estado. Para Saviani (2008), esse direito relaciona-se aos interesses da burguesia dominante. Vencendo a ignorância, conseguia-se superar a opressão e fundar uma sociedade baseada na liberdade. A escola teria a função de esclarecer indivíduos transformando-as (os) em cidadãs (ãos), pois o que causa a marginalidade, para esse grupo, é a ignorância. A (o) professora (or) é a figura central dessa lógica que tem como tarefa transmitir o acervo cultural aos que devem assimilar esse conteúdo com disciplina.

A Pedagogia Nova, que se caracterizou pelo Movimento da Escola Nova e surgiu a partir das críticas ao modelo tradicional. Nessa perspectiva, não somente a falta de instrução, mas, também, a rejeição provoca a marginalização de indivíduos. A integração no grupo vem, portanto, com a aceitação pelo grupo. Nesta direção, o estudo com crianças “anormais”, como em Decroly e Montessory, de acordo com Saviani (2008), deu base a um modelo pedagógico que foi generalizado para o sistema escolar caracterizando a “bio-psicologização da sociedade” (SAVIANI, 2008, P. 32). A pedagogia, aqui, trata as diferenças individuais em termos de deficiências neurofisiológicas. Incluindo as (os) marginalizadas (os), rejeitadas (os), as (os) diferentes, as (os) cognitivamente comprometidas (os), por meio de métodos de ensino adequados, a educação executa sua função de fazer com que todas (os) sejam aceitas (os) em suas diferenças. No entanto, ressalta Saviani (2008), é esse, justamente, o problema. Apesar de toda uma lógica de inclusão, de aceitação das diferenças, aquela (e) marginalizada (o) que não aprende continua sendo marcada (o), pois precisa de procedimentos pedagógicos específicos, já que é diferente. Se antes a questão era a quantidade assimilada, agora é a qualidade na capacidade da assimilação.

Nessa perspectiva, cabe ao corpo docente estimular e orientar. O conteúdo transmitido seria flexível e o importante está no ensinar a aprender. Esse modelo de ensino, na reflexão de Saviani (2008), embora teoricamente eficaz, já que busca romper com a relação hierarquizada e disciplinar do ensino tradicional, na prática acabou por manter a cisão entre um tipo de escola para um grupo (com metodologias às/aos que conseguem aprender, geralmente seguindo um modelo tradicional) e um

tipo de escola para outro grupo (que precisa de maior flexibilização nos conteúdos e disciplina).

A Pedagogia Tecnicista, que considera a marginalização em relação à escola, não como uma questão de ignorância ou rejeição, mas como de ineficiência. A (o) profissional produtiva (o) é treinada (o) pela Educação, cuja função é ensinar a fazer. Na prática, ela atravessou o modelo de ensino tradicional vigente e as iniciativas propostas pelo movimento da escola nova e fragmentou, ainda mais, o ensino. Saviani (2008) destaca Freinet e Paulo Freire como grandes nomes desse movimento.

No que diz respeito às Teorias Crítico-reprodutivas, Saviani (2008) inclui:

A Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, que está relacionada ao pensamento de Bourdieu e Passeron (1975). Saviani (2008) descreve o axioma fundamental proposto por eles e que considera, na teoria geral da violência simbólica, o sistema de ensino como uma forma específica de violência por meio da ação, autoridade e trabalho pedagógicos. Essa estrutura, como todas as outras estruturas sociais, se estabelece numa relação de uma força simbólica (cultural) dissimulada com o objetivo de manter a força material (econômica). Essa força é exercida arbitrariamente e, neste sentido, a função da escola é reproduzir a cultura e, consequentemente, acaba por reproduzir as desigualdades sociais. As (os) marginalizadas (os) são, portanto, as (os) que não possuem força material ou simbólica. Para os autores, reforça Saviani (2008), não há como superar a marginalização de grupos por meio da Educação, por meio da Escola, já que ela é reprodutora, e não produtora.

A Teoria da Escola enquanto Aparelho ideológico do Estado, que percebe a escola como um instrumento de produção capitalista, pois apenas uma parte atingirá o topo da escolarização e ocupará as funções de exploração e repressão. As (os) marginalizadas (os) compõem a classe trabalhadora e isso não pode ser rompido pela Educação.

A Teoria da Escola Dualista, proposta por C. Baudelot e R. Establet. Saviani (2008) sinaliza que esse modelo concebe a escola dividida em duas grandes redes

que correspondem aos dois grupos sociais, burguesia e proletariado. Sendo um aparelho ideológico dominante, ela impede a ideologia revolucionária do proletariado.

Pode-se perceber, na divisão de Saviani (2008), que não haveria como romper a reprodução da ideologia dominante por meio da Educação formal, já que a escola, tal como qualquer outra instituição constituída dentro do modelo hegemônico, irá, sempre, reproduzir as diferenças entre as classes. Neste ponto, a concordância com o autor é parcial, pois, por mais que se tenha um movimento alternativo ao modelo de ensino tradicional, ou melhor, mesmo que se lute contra a hegemonia de um ensino voltado para os interesses de uma elite dominante, a força da educação formal será grande. Embora para todas (os), a instituição escolar, para o grupo socialmente privilegiado, é, qualitativamente, diferente da escola popular. Essas diferenças são óbvias quando se olha para a escola pública que, em sua grande maioria, é depositária de todas as questões sociais de uma parte da população marginalizada.

Ao longo dos anos, como mencionado, propostas foram sendo delineadas num movimento de resistência a essa tradição. A discordância com Saviani (2008) aparece aí. Embora ele inclua Paulo Freire no primeiro grupo, suas ideias serão consideradas, aqui, como desenvolvidas numa concepção que pode romper, sim, com o paradigma hegemônico. A perspectiva de Paulo Freire sobre a Educação permite que as pessoas experimentem, em suas relações interpessoais, posições não hierarquizadas, e isso poderá construir para uma transformação na forma de perceber a (o) outra (o).

Este capítulo dará um destaque especial a este estudioso por entender que suas ideias estão num polo aposto ao modelo de escola tradicional e que seus conceitos e reflexões contribuíram para várias autoras (es) que questionaram, e questionam, a tradição que marca a Educação brasileira. Paulo Freire sinalizou a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica, levando as pessoas a pensarem sobre seus lugares, socialmente sedimentados. Este movimento é de suma importância para uma mudança social. Nessa proposta, as relações rompem com a hierarquização a partir do momento em que todas (os) ressignificam seu lugar social.

Além disso, sua proposta é bem diferente dos modelos de escolas técnicas, que visa o desenvolvimento de habilidades e competências específicas na pessoa de

modo a prepará-la como mão de obra. Sendo assim, é imprescindível trazer a concepção de Paulo Freire sobre Educação e seu princípio fundamental, a libertação, assim como sinalizado por Fávero (2011). Considerado como Patrono da Educação brasileira desde 2012, suas obras são referência para se pensar uma escola cujo papel se opõe a um modelo tradicional de ensino, restrito, verticalizado, disciplinar e hierarquizado.

A importância de Paulo Freire nessa resistência é reforçada, ainda mais, quando um movimento atual no Brasil de retomada do conservadorismo e da tradição moral e intelectual do ensino se faz surgir. As tentativas de excluir sua contribuição da história da Educação brasileira parecem indicar que ele é uma possibilidade eficaz para se repensar a Escola, tão eficaz que causa medo às (aos) que se dizem defensoras (es) de uma escola reprodutora de valores morais e mantenedora de práticas disciplinares. Também é, nesse sentido, de marcar uma posição política de resistência a esse retrocesso, que essa tese traz Paulo Freire como o autor antagônico ao modelo de escola tradicional, ou seja, conservadora, disciplinar e hegemônica.

2.3 A concepção de Paulo Freire sobre a Educação

Paulo Freire, durante os cinco anos de exílio, escreveu uma de suas obras mais conhecidas, Pedagogia do Oprimido. Nesta, ele sinaliza uma nova proposta de relação entre educadora (or) e educanda (o), necessária para a construção de uma Educação que rompa com a lógica dominante. Essa educação, como prática da liberdade, assim como apresenta o professor Ernani Maria no prefácio da 17ª edição do livro em 1987, recria o universo educacional por meio da substituição, da palavra repetida nos bancos escolares, pela palavra do sujeito, pessoal, de seu mundo vivido em sua da essência humana, histórica e cultural.

Em suas *Primeiras Palavras*, Freire (1987) descreve suas observações sobre as práticas educativas que realizava. Nestas, as (os) participantes revelavam o “medo da liberdade” e o “perigo da conscientização” (P. 15). O medo e o perigo relatados, e que colocava em dúvida o movimento de enfrentamento da lógica instituída no mundo, deixa clara a posição de resignação da (o) oprimida (o) e a dificuldade em tirá-lo deste lugar. Parece surgir, segundo ele, uma “sensação de desmoronamento” (p. 15). Essa

sensação pode vir, talvez, pelo lugar familiar, sabido, controlado do “envoltório protetor do meio natural”, termo apresentado por Fiori (FREIRE, 1987, P. 13) e cujo rompimento traz ameaça e risco.

Interessante, neste momento, refletir sobre a relação dessa sensação de medo e risco, apresentada por Freire (1987), como consequência de um processo de mudança, e as palavras de Serge Moscovici, discutidas no primeiro capítulo, sobre o também medo associado ao surgimento do novo, do não familiar. Parece, então, que o familiar puxa a pessoa de modo a afastá-la das emoções associadas ao novo. No entanto, se o novo traz emoções e se as pessoas buscam conversar com outras no sentido de entenderem esse novo de modo a controlá-lo e, com isso, diminuírem seus medos, pode-se concluir que, por meio de uma mediação efetiva, representações novas podem ser formadas de modo a substituírem velhas concepções engessadas.

Assim, o papel de mediação da (o) educadora (or) é essencial para as transformações necessárias. Não basta apresentar uma nova prática a ser adotada pelas (os) educandas (os), elas causam resistências. Há que se ter alguém atento a essas resistências que consiga manejar essas emoções e sentimentos de modo a rompê-los. Este é o papel da (o) educadora (or). Sobre o papel libertário e conscientizador da educação e da (o) educadora (or), Freire (1987) sinaliza que ambos possibilitam a inserção da pessoa no “processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. (P. 15)

Tão óbvia é essa tese de Paulo Freire, e tão revolucionária, que provoca, no contexto brasileiro atual, uma tentativa de rechaçamento por um grupo ideologicamente conservador[4] cujo interesse principal é manter o povo alienado e fanático, adotando mitos, pois, desta forma, se mantém eficaz o controle social. E é

4 Posição política de manutenção do instituído, das instituições sociais tradicionais, como família, religião, etc. Para uma discussão mais atualizada do termo, interessante ver: SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **O Conservadorismo Moderno: esboço para uma aproximação**. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0199.pdf

no movimento de resistência a esse retrocesso histórico que é de suma importância trazer à tona o conceito de *educação bancária* de Freire (1987) e seus prejuízos.

A partir dessa discussão dos medos expressos pela libertação e conscientização, bem como da situação de opressão, o autor traz uma concepção "bancária da educação" (P. 37) na qual, por meio da narração/dissertação de conteúdos, a realidade é apresentada como estática e mantidos assuntos, muitas vezes, fora do contexto de vida das (os) educandas (os). Memorização mecânica, depósito de conteúdos, reprodução, passividade, falta de criatividade, rigidez de posições (a/o educanda/o como depositária/o, aquela/e que não sabe, disciplinada/o, quem escuta, dócil, e a/o educadora/or, como depositante, a/o que sabe, quem disciplinada, detém a palavra, atua) são alguns conceitos que caracterizam essa educação bancária e que não transforma, pelo contrário, aliena. Contra isso, Freire (1987) propõe a Educação Libertadora, cuja tarefa inicial é de conciliação, de quebra dessa contradição. Ela é problematizadora, rompe com a lógica verticalizada da Educação. Educadora (o) e educanda (o) crescem juntas (os) num movimento espiral inseridas (os) em um processo cujas narrativas e dissertações uni-direcionadas dão lugar ao diálogo. A (o) docente revolucionária (o) busca desenvolver a reflexão com autenticidade, acredita na capacidade de saber, de criação e adota uma postura de companheirismo.

Freire (1987) ainda acrescenta que, dentro dessa lógica, os conteúdos programáticos são pensados a partir do que é apresentado pelas (os) educandas (os) de forma desorganizada. Suas inquietações, dúvidas, visões, esperanças e faltas de esperança, pontos de vista, questionamentos, ou seja, suas situações concretas, vividas, direcionarão a escolha dos conteúdos. Em sua última obra em vida, Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) detalha o lugar da (o) educadora (or) na construção da autonomia da (o) educanda (o), bem como o respeito ao seu conhecimento e cultura, valorizando sua curiosidade com base em uma ética intrínseca à prática educativa. Essa ética inclui humanismo, simplicidade e esperança, une teoria e prática, leva a (o) educanda (o) a refletir, desenvolve uma "disponibilidade ao risco, aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho" (FREIRE, 2007, p. 35) bem como auxilia a pessoa a se perceber como um ser histórico, questionador e atuante.

Outro conceito desenvolvido por Paulo Freire, e que se popularizou, foi o de empoderamento. Em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Freire e Shor (1986), num diálogo enriquecedor, discutem a definição de *empowerment,* desenvolvida por Rapapport (1990) e refletem sobre um outro possível sentido para o termo. Paulo Freire considera empoderamento um movimento da classe oprimida em conquistar seu poder político, sua liberdade da dominação. Nesse sentido, a Educação é uma "frente de luta" (p. 72). O conceito de empoderamento de Paulo Freire vai mais do que oferecer direitos a quem necessitar.

Educação para a Liberdade, Diálogo, Conscientização e Empoderamento são conceitos aprofundados por Paulo Freire que passaram a fazer parte do vocabulário daquelas (es) que buscam uma transformação social efetiva. Essa é a grande contribuição desse estudioso que estabeleceu um corte epistêmico na concepção de Educação e que este trabalho traz como lugar de oposição ao modelo tradicional.

O modelo de ensino tradicional e as propostas alternativas a ele, em especial as de Paulo Freire, influenciaram a criação de dispositivos legais como direcionamentos das práticas a serem adotadas pelo Sistema de Ensino brasileiro. Os conceitos delineados nesses modelos, as respectivas funções da Educação e da Escola se fazem presentes nos textos das leis vigentes em diferentes momentos históricos do Brasil. Sendo assim, é importante identificar que perspectivas de Educação esses dispositivos expressam, já que, se por um lado eles são um produto de todo o conhecimento científico construído na área, também acabam por direcionar as práticas pedagógicas e, consequentemente, contribuem na construção de representações sobre Educação entre as pessoas que compartilham dessa prática.

2.4 As concepções de Educação e suas expressões nos Dispositivos Legais brasileiros.

Em linhas gerais, sobre os aparatos legais que pautaram as bases educacionais no Brasil, observa-se que foi na Constituição de 1934 que a educação teve maior espaço. O princípio de uma educação como direito de todas (os) e de responsabilidade do Estado é retomado após o Estado Novo. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação-LDB, revisada em 1971. (VIDAL

e FARIA-FILHO, 2003). A LDB válida, atualmente, foi sancionada com a Lei 9395/96. A partir dela, o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE foi elaborado, assim como destaca Valente e Romano (2002), a partir de uma exigência de diferentes segmentos sociais e de um desejo popular.

Esse primeiro PNE, segundo Bollman (2010), veio após doze anos da promulgação da Constituição de 1988 e apresentou propostas para a organização, gestão democrática e financiamento da educação nacional, além de diretrizes voltadas para a erradicação do analfabetismo para o período de 2001 a 2011. Um segundo Plano Nacional de Educação foi sancionado com a Lei- Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, válido para os dez anos seguintes – 2014-2024. Assim como a anterior, mas de forma mais ampliada e detalhada, também expressa conceitos relacionados à melhoria da qualidade de ensino do país, a redução das desigualdades sociais, a erradicação do analfabetismo, a valorização das (os) profissionais da educação, dentre outros. Cabe ressaltar que, se esses temas estão sendo novamente abordados, talvez seja porque ainda precisem ser melhorados, caso contrário, não seriam apresentados como objetivos, mas como resultados conquistados.

Uma visão mais detalhada sobre o conteúdo desses dispositivos será apresentada a seguir.

2.4.1 A Educação brasileira nas Constituições Federais anteriores à de 1988

Nogueira (2012) apresenta um importante quadro com as constituições que nortearam o Brasil anteriores à Constituição Federal de 1988. Esse quadro inclui a Constituição do Império (1824-1889), a Constituição da República (1891-1930), a Constituição do Golpe de 1930 (1934-1937), a Constituição do Estado Novo (1937-1945, a Constituição do período de Redemocratização (1946-1967) e a Constituição do Golpe de 1964 (1969-1987).

No que diz respeito às diretrizes relacionadas à Educação nesses documentos, a partir de uma revisão sobre como ela aparece nos dispositivos legais brasileiros de 1824 a 2010, Davies (2010) menciona que na Constituição do Império, a primeira

Constituição brasileira, de 25 de março de 1824, há referência à Educação nos itens 32 e 33 do Art. 179. A Constituição do Império foi revogada pela república em 1889, logo, durou sessenta e cinco anos. Nogueira (2012) mostra que essa foi a constituição brasileira que mais tempo durou e a constituição escrita mais antiga, a nível mundial, sendo o primeiro lugar ocupado pela dos Estados Unidos. Bulhões (2009) ressalta que não houve participação da nação na elaboração deste texto legal, sendo, portanto, a primeira Constituição outorgada[5] do país.

A Carta da Lei de 25 de março de 1824 que "Manda observar a Constituição Política do Império, *offerecida* e jurada por Sua Majestade o Imperador" (NOGUEIRA, 2012, p. 65) apresenta a instrução primária gratuita a todas (os) e o ensino de Ciências, Belas Artes e Artes a ser realizado nos Colégios e Universidades. Neste sentido, o Estado fornece somente o mínimo de escolarização à população e, assim como foi apresentado inicialmente, a formação da pessoa de modo mais global fica restrita à elite.

A referência à Educação na Constituição de 1824 aparece na garantia da "instrução" básica gratuita a todas (os), nos locais em que o ensino, de uma forma geral, seria efetivado (colégios e universidades), bem como nos conteúdos a serem transmitidos (Ciências, Letras e Artes), além de possibilidades de criação de cursos futuros no ensino superior. Bulhões (2009) ressalta que essa referência não se deu por uma preocupação federal em relação `a escolarização da população, mas para atender às "reivindicações liberais de Portugal" de ascensão burguesa (P. 2). A primeira Constituição brasileira, portanto, expressa uma concepção tradicional de Educação voltada à visão tradicionalista de Educação cujo objetivo é instruir a classe trabalhadora e formar a elite, dentro de uma concepção de Educação para todas (os), mas diferente para cada grupo social.

A segunda Constituição brasileira nasceu num contexto histórico já marcado por problemas econômicos, políticos e militares oriundos do desmoronamento da

5 Constituição feita sem a participação popular.

Monarquia. A partir do Decreto de Rui Barbosa que instituía o governo provisório da nova República, Dec.I/1889, outros decretos foram elaborados de modo a criar os símbolos nacionais, ampliar o eleitorado para pessoas, apenas, alfabetizadas, dentre outras decisões.

No Congresso Constituinte de 1888, agora com representantes do povo, o próprio Rui Barbosa chama a todas (os) para a urgência de se votar uma Constituição que se caracterizasse pela solidez, praticabilidade e capacidade de conciliar as divergências. Depois de um longo período de discussões e trabalho, em 24 de fevereiro de 1889, foi promulgada a segunda Constituição Brasileira, a mais concisa de todas, assim como destaca Baleeiro (2012a).

No que diz respeito à Educação, a segunda Constituição Brasileira traz, em síntese, a laicidade (Leigo, no texto da Constituição) do ensino público no Art. 72 e, no que diz às competências, observa-se:

> Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: (...) 30) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União. Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
> 2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (DAVIES, 2010, P. 266-267)

Percebe-se a sinalização da adoção do ensino laico e o movimento para sua ampliação, relatados anteriormente, mas mantendo a divisão entre instrução e formação.

É na terceira Constituição Federal, de 16 de julho de 1834, que a Educação aparece como um Direitos de todas (os), mas um dever da família e do Estado. Como efeito do Golpe de 1930, movimento que se ressurgiu para colocar um fim à Velha República, a Constituição foi elaborada, de acordo com Bulhões (2009), dentro de um movimento para modernizar o Estado. Os artigos que trazem e Educação como foco, segundo Davies (2010), iniciam com as competências das instâncias governamentais. O Art. 5 confere à União estabelecer, a nível nacional, as diretrizes para a educação.

No que diz respeito à União e ao Estado, ambos devem difundir todos os níveis da educação pública. Também nesta Constituição há referência ao eleitor[6] alfabetizado. Sobre a Ordem Econômica e Social, Título IV, o Art. 139 destaca a obrigatoriedade de o trabalho industrial ou agrícola oferecer ensino primário gratuito, caso tenha acima de cinquenta funcionárias (os) e dez pessoas analfabetos.

O Título V - Da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II - Da Educação e da Cultura, Art. 148 traz a obrigatoriedade da União, Estados e Municípios em estimularem o desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura (…) e assistir à (o) trabalhadora (or) intelectualmente. A Educação como Direito de todas (os) e o dever da família e do poder público aparece no Art. 149, de modo a proporcionar, às (aos) brasileiras (os) e estrangeiras (os) com domicílio no Brasil, o desenvolvimento moral e econômico do País. A competência da União de fixar o Plano Nacional da Educação em todos os níveis e ramos do ensino, fiscalizar a execução, definir os critérios de reconhecimento de instituições de ensino secundário e superior e manter ensino em todos os níveis no Distrito Federal aparecem no Art.150. Ainda neste Artigo, são apresentadas as normas do Plano Nacional da Educação:

> a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
> b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
> d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
> e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
> f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (DAVIES, 2010, P. 268)

6 No masculino já que o voto somente foi permitido às mulheres em 1932.

A Competência de Estados e Distrito Federal subsidiarem a educação e a obedecerem às regras nacionais aparece no Art. 151. O Art. 52 traz o Conselho Nacional de Educação como responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação e propor medidas para melhor dividir o orçamento, bem como a criação dos Conselhos de Educação pelos Estados e Distrito Federal em departamentos autônomos. O ensino religioso, embora aparecendo em todos os níveis de ensino, tem sua frequência opcional e de acordo com a "confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis" (DAVIES, 2010, p.268)

A Constituição ainda isenta de tributos as instituições de ensino particulares idôneas (Art. 155), garante a liberdade da cátedra (Art. 155), normatiza a porcentagem mínima aplicada à Educação das rendas vindas dos impostos da União e Municípios - 10%, Estados e Distrito Federal – 20%. Também há a reserva de 20% do orçamento destinado à Educação para as zonas rurais (Art. 156). Os fundos da Educação terão uma parcela do patrimônio da União, Estados e Distrito Federal. (Art. 157). Ainda sobre o orçamento, é destacado neste Artigo que:

> § 1º - As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados, e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.
> § 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (DAVIES, 2010, p.268)

A obrigatoriedade de concurso para o magistério de títulos e provas e as provas escolares de habilitação, as regras de contratação, a vitaliciedade, a inamovibilidade (Art. 158) e irredutibilidade (Art. 20) da remuneração dos professores de instituições públicas, a possibilidade de acumulação de cargos públicos do magistério com o de técnico-científicos (Art. 158) também são pontos trazidos pela terceira Constituição Federal brasileira. (DAVIES, 2010)

A quarta Constituição Federal, a segunda do Estado Novo e a segunda Constituição outorgada do país (Esta outorgada por Getúlio Vargas), ou seja, sem participação popular, data de 10 de novembro de 1937. Como consequência do Golpe encabeçado pelo então presidente Getúlio Vargas, esta Carta, segundo Bulhões

(2009), teve como princípio a unidade, segurança e prosperidade do povo. Porto (2012) destaca que, nas palavras de Francisco Campos, principal autor deste dispositivo legal, havia uma crise de autoridade e de ordem. A ameaça ao domínio político, econômico e social tradicionais era ressaltada, ainda de acordo com o autor, como justificativa para o objetivo de armar o Estado. No que diz respeito à Educação, Bulhões (2009) sinaliza um retrocesso se comparada à Constituição de 1934, já que coloca a família como responsável prioritária pela Educação das (os) filhas (os) e o Estado como colaborador.

Observa-se, em Porto (2012), nos quatro parágrafos a seguir, as seguintes diretrizes desta Lei:

O parágrafo IX do Art. 15 delega à União a responsabilidade de estabelecer as bases, quadros e diretrizes da Educação (Física, Intelectual e Moral) a nível Nacional; A Educação das (os) filhas (os) como primeiro dever e direito dos pais, bem como a colaboração principal ou subsidiária do Estado, facilitando, suprindo deficiências e lacunas aparece no Art. 125. O livre ensino das Artes e da Ciência é garantido à iniciativa individual, coletiva (associações ou pessoas), públicas e particulares, no Art. 128.

O dever da Nação, Estados e Municípios de proporcionar ensino público, em todos os níveis, àquelas crianças e jovens desprovidas (os) de recursos financeiros, bem como o dever do Estado de proporcionar ensino pré-vocacional (instituições de ensino profissional) também à jovens sem recursos financeiros são expressos no Art. 129. Neste artigo, a Constituição traz também o dever das indústrias e sindicatos de criarem escolas para as (os) filhas (os) de operárias (os) ou associadas (os), tendo o Estado o poder sobre elas e o Poder Público a tarefa de auxiliar e subsidiar.

O ensino primário obrigatório e gratuito é assegurado aos que declaram escassez de recursos no Art. 30, bem como a pequena contribuição aos que não se declararem nesta situação. Como conteúdos escolares obrigatórios para o reconhecimento de escolas nos níveis primário, normal e secundário, aparece, no Art. 131, a Educação Física, Civismo e Trabalhos Manuais. O ensino religioso aparece como facultativo às instituições e às (aos) alunas (os) no Art. 133.

A Constituição de 1946 marca a ideia de uma primazia da sociedade em detrimento do Estado por meio da liberdade de uma maior participação popular social e econômica, é o que apresenta Bulhões (2009). Baleeiro (2012b) acrescenta que o princípio de que o Estado seria um meio e não um fim em si mesmo era defendido pelos constituintes da época. Nesta direção, defendiam os esforços em elevar a pessoa em todas as suas dimensões: material (bem-estar econômico), física (saúde), moral e intelectual (educação), como consequência do crescimento e desenvolvimento da Nação.

No que diz respeito à Educação, a Constituição brasileira de 18 de setembro de 1946 apresenta as competências da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º); a complementação desta função por parte de legislação estadual (Art. 6º); a proibição da União, Estados, Distrito Federal e Municípios de estabelecerem impostos para instituições de educação com rendas aplicadas neste objetivo (Art. 31); a necessidade de alfabetização dos eleitores (Art. 132) e a Educação como Direito de todas (os) sendo efetivada no Lar e na instituição escolar tendo como base a liberdade e a solidariedade (Art. 166). (DAVIES, 2010)

Já o Art. 167 traz o Poder Público ministrando todas as instâncias do ensino, junto com alguns princípios, como: o ensino primário obrigatório gratuito e ministrado em língua nacional; a livre iniciativa particular; as etapas seguintes do ensino que serão gratuitas com comprovação de falta de recursos pela parte; a obrigatoriedade de empresas industriais, comerciais e agrícolas, quando tiverem mais de cem funcionárias (os), de manterem a gratuidade do ensino primário para funcionárias (os) e filhas (os); a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais de ministrarem, de modo cooperativo; a aprendizagem das (os) funcionárias (os) menores de idade; o ensino religioso facultativo e conforme as crenças da (o) aluna (o); os concursos e provas para professoras (es) do ensino secundário e superior oficiais ou livres e a liberdade de cátedra. (DAVIES, 2010)

O Art. 169 apresenta a obrigação da porcentagem aplicada à manutenção e desenvolvimento da Educação pela União (pelo menos 10%), Estados, Distrito Federal e Municípios (pelo menos 20%). Já o Art. 170 imputa a organização do ensino federal supletivo dos Territórios à União. A organização dos sistemas de ensino

estaduais e do Distrito Federal pelas respectivas instâncias de governo é apresentado no Art. 171, conferindo à União a cooperação por meio do Fundo Nacional. A garantia da eficiência escolar por meio de assistência educacional oferecida pelo sistema de ensino é assegurada no Art. 172 e a liberdade das ciências, letras e artes no Art. 173. O amparo à cultura e a criação de institutos de pesquisa (preferencialmente nas instituições de ensino superior) pelo Estado aparece no Art. 174. No que diz respeito ao cargo de professora (or) na instância Federal, o Art. 185 torna possível a acumulação de dois cargos de magistério ou de um de magistério com outro técnico ou científico, nas situações de compatibilidade de horário e matérias. Por fim, a vitaliciedade dos professores catedráticos é tratada no Art. 187. (DAVIES, 2010)

As sugestões para a reforma da Constituição de 1946 vieram em paralelo a propostas de elaboração de uma nova Constituição Federal. De 1956 a 1966 várias emendas constitucionais foram apresentadas ao Congresso Nacional por um grupo de juristas, assim como projetos para uma outra Constituição. Em 12 de dezembro de 1966, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto redigido pelo então Ministro da Justiça Carlos Medeiros Silva. Após longo período de discussão, a nova Constituição foi promulgada em 24 de janeiro de 1967. (BRASIL, 1967)

Bulhões (2012) destaca que a Constituição de 1967 tinha caráter militar e limitou a participação popular no que diz respeito à escolha de seus representantes ao governo e, em relação à Educação, trouxe a novidade de bolsas para o ensino superior, mas que deveriam ser restituídas, mantendo o direito de todas (os) à educação, a liberdade do ensino, a igualdade no que se refere às oportunidades e gratuidade limitada.

A Emenda Constitucional de número 1 de 1969 foi a que trouxe mais mudanças, segundo Davies (2010), seguida pelas emendas Constitucionais 12 de 17 de outubro de 1978,18 de 30 de junho de 1981, 24 de 1 de dezembro de 1983 e 25 de 15 de maio de 1985. Acrescentando as alterações textuais de suas emendas, o texto da Constituição de 1967 sobre Educação traz: a competência da União em organizar planos nacionais de educação e dar diretrizes e bases para a educação nacional aparecem (Art. 8º), bem como a indicação da participação dos Estados na legislação complementar. O Art. 15 apresenta que a intervenção no Município pelo Estado

ocorrerá quando esse não tiver aplicado 20% de sua receita de tributos no ensino primário. A proibição quanto à criação de impostos sobre o patrimônio, a renda ou serviços de instituições de educação está no art. 20 e a regulamentação sobre acumulação de cargos aparece no Art. 99 que indica a possibilidade de acumulação de funções públicas relacionadas a de Juiza/Juiz e um cargo de Professora (or), dois cargos de Professora (or), um cargo de Professora (or) com um cargo técnico ou científico, quando em situação de correlação de matéria e horários. A questão da alfabetização como nível mínimo para o eleitor vem no Art. 142 e a inelegibilidade dos analfabetos no Art. 150.

Sobre a aposentadoria (salário integral) das (os) professoras (es), o Art. 165 normatiza após 30 anos de exercício em funções de magistério para homens e após 25 anos para mulheres. A Lei ressalta a melhoria de vida (social e econômica) das (os) deficientes por meio da educação especial e gratuita. Educação como Direito de todas (os) e dever do Estado, ministrada na escola e no lar, com base em oportunidades iguais e objetivando a unidade nacional, liberdade e a solidariedade aparece no Art. 176. Nos parágrafos deste último Artigo, vem os diferentes graus dos Poderes Públicos como responsáveis por ministrar o ensino e amparar técnica e financeiramente (também com bolsas de estudo) a iniciativa particular (que é livre para ministrá-lo respeitando as diretrizes legais).

Quanto ao ensino primário, a Lei menciona a língua oficial Nacional exigida nas instituições, bem como sua obrigatoriedade para crianças de idade e adolescentes entre sete e quatorze anos, bem como sua gratuidade nas instituições oficiais. Na sequência, aparece o ensino público médio superior gratuito para quem obtiver aproveitamento e provar falta de recursos; a concessão de bolsas restituíveis vem como norma para os ensinos médio e superior; a questão sobre o ensino religioso aparece exatamente igual ao da Lei anterior, assim como o concurso de provas e títulos para ingresso na carreira de magistério. (DAVIES, 2010)

Sobre a liberdade de cátedra, é importante ressaltar:

> VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no art. 154. (acrescentado pela EC 1) [Art. 154 - O abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a

> suspensão daqueles direitos de dois a dez anos (...)] DAVIES, 2010, P. 274)

Sobre a liberdade das ciências, letras e artes vale destacar:

> Art. 179. As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no parágrafo 8° do Art. 153. (alterado pela EC 1) [§ 8º do Art. 153: É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, respondendo, cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Não serão, porém, toleradas a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes]. (DAVIES, 2010, P. 275)

Como apresentado acima, não há uma linearidade no que diz respeito à diretrizes sobre Educação nas Constituições Federais que normatizaram o Brasil: ora é dada mais ênfase a ela, ora menos, ora apresenta conteúdo mais democrático, ora mostra os atravessamentos conservadores. O que se observa, de modo mais expressivo, é a preocupação com a instrução da população, o desenvolvimento econômico, moral e intelectual do país, por meio da transmissão de certos conteúdos, dando continuidade aos ideais positivistas de ordem e progresso. Embora tenha havido um aumento em termos de conteúdos sobre a Educação nas constituições anteriores, o modelo, até aqui expresso, é o de divisão de classes.

2.4.2 A Educação brasileira na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Ensino.

2.4.2.1 Constituição de 1988 (com as alterações das 102 Emendas)

A Constituição de 1988 veio após anos de um regime de autoritarismo no Brasil. Por meio de um processo Constituinte, em meio à democracia, a Constituição Cidadã foi promulgada em 05 de outubro de 1988. O Art 6º, dentro do capítulo sobre Direitos Sociais, apresenta a Educação como um direito social. Em seguida, o Art. 14 traz a soberania popular sendo exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, sendo o alistamento eleitoral facultativo aos analfabetos. Como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, o Art. 23 apresenta os meios

de acesso à educação. No que diz respeito à União, aos Estados e ao Distrito Federal compete, de acordo com o Art. 24, legislar em conjunto sobre ensino e, aos Municípios, manter programas de educação pré-escolar e ensino fundamental, com a ajuda financeira e técnica da União e do Estado. (BRASIL, 2016)

A Constituição de 1988 mantém a exceção de acumulação de cargos docentes e faz referência à Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, que tem como uma das funções regulamentar os cursos oficiais de ingresso e promoção de carreira. O Art. 144 menciona o dever de segurança pública do Estado que inclui a educação da (o) cidadã (ão).

A Educação, como direito de todas (os) e dever do Estado e da família, vem no Art. 205, bem como a colaboração da sociedade na promoção e incentivo à mesma, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Como princípios que dão base ao ensino, o Art. 206 apresenta:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2016, p. 6)

A autonomia (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial) das universidades é trazida no Art. 207 e, dentre outros pontos, sinaliza o dever de seguirem com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As

garantias inerentes ao dever do Estado com a educação são descritas no Art. 208 são elas:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2016, p. 7)

Os parágrafos trazem o ensino obrigatório, gratuito e como direito público subjetivo e de oferta obrigatória do Poder Público. Também se observa o ensino livre à iniciativa privada.

O Art. 210 ressalta a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para a garantia da formação básica comum, respeitando valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Seus parágrafos mencionam o ensino religioso facultativo no ensino fundamental, a possibilidade de utilização, nas aulas, das línguas maternas e processos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas. O Art. 211 apresenta a colaboração nos sistemas de ensino entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios e seus parágrafos apresentam, além de outros pontos, os recursos que assegurem a prioridade do ensino obrigatório, que inclui a universalização, qualidade e equidade, de acordo com o plano nacional de educação.

Já o Art. 214 ressalta a criação por lei do plano nacional de educação, com duração decenal, objetivando a articulação do sistema de educação nacional e a definição de diretrizes, metas, etc, de modo a trabalhar pela erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho. O parágrafo 8 do Art. 242 destaca que o ensino de História deverá levar em conta a diversidade cultural e de etnia na formação do povo.

Pode-se perceber que é nessa Constituição Federal em que o termo *cidadania* surge. Ficam claras as três funções da Educação: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No que diz respeito aos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, parece haver uma contradição, pois a Lei indica a fixação desses conteúdos para a formação básica comum, mas que sejam respeitados valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. As especificidades regionais e culturais já não marcariam uma diferença em termos de prioridades de conteúdos a serem ministrados?

2.4.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

A divisão do ensino no Brasil, antes da Lei 9394 de 1996, era configurada nos seguintes níveis: pré-primário, primário e médio ginasial e colegial (secundário, técnico e formação de professoras) na LDB de 1961. Primeiro grau, segundo grau (incluindo o técnico) e supletivo na LDB de 1971. Atualmente, a LDB divide a Educação básica (escolar) da seguinte forma: Educação infantil, ensino fundamental e médio (incluindo o técnico). A Lei 11.274 de 2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos.

Segundo a LDB, em seu Art. 1º, a educação inclui os processos de formação desenvolvidos na família e nas diferentes formas de convivência humana, como trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, dentre outras. No entanto, a LDB (BRASIL, 1996) foi criada para disciplinar a educação transmitida nas instituições de ensino e que deverá estar vinculada ao trabalho e à vida social prática. Os princípios apresentados são, liberdade e solidariedade, que incluem:

> a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

> consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)[7]

A LDB (BRASIL,1996) também apresenta as especificidades relacionadas ao dever de educar, por parte do Estado, que engloba: a universalização do ensino médio gratuito, o atendimento especializado e gratuito às (aos) alunas (os) com necessidades especiais, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino; o acesso gratuito às (aos) que não concluíram sua escolarização nos ensinos fundamental e médio no tempo adequado; o ensino noturno; a garantia de acesso e permanência na escola às (aos) trabalhadoras (es); o atendimento educacional em casos de internação da(o) aluna(o); dentre outros. Ela também ressalta que é assegurado, à (ao) aluna (o) matriculada (o), a liberdade de crença que possibilita estar ausente em prova ou aula que possam acontecer em dia em que não possa comparecer por questões religiosas, bem como receber alternativas para sua efetivação.

Em relação às instituições de ensino, é exigido que elabore e execute a proposta pedagógica; administre seu pessoal e seus recursos; assegure o cumprimento do período letivo; zele pelo cumprimento, por parte de cada docente, de seus respectivos planos de trabalho; proporcione formas de recuperação das (os) alunas (os) com rendimento baixo; crie processos de integração entre as famílias e a comunidade com a escola; informe a frequência e rendimento das (os) discentes, bem como sua proposta pedagógica, aos pais e responsáveis. Também se exige das instituições de ensino que notifiquem ao Conselho Tutelar ou à (ao) juíza (juiz) da Comarca e à (ao) representante do Ministério Público as (os) alunas (os) com faltas acima de 50% por cento do percentual permitido por lei e, ao Conselho Tutelar, as (os) que tiverem acima de 30%. Dando continuidade, as instituições deverão promover ações de conscientização, prevenção e combate à violência, especialmente ao *bullying,* a cultura da paz nas escolas e sobre um ambiente seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.

7 Texto retirado do site, por isso não possui paginação.

Já o corpo docente deverá, segundo a LDB, participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos discentes; estabelecer estratégias de recuperação; cumprir o período letivo; participar, integralmente, do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e participar na articulação da escola com as famílias e comunidade. A participação do corpo docente, na elaboração do projeto pedagógico da escola, é destacada como um dos princípios para o sistema de ensino.

Também é destacado o ensino noturno, a base curricular comum a nível nacional (língua portuguesa, educação física, arte, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, principalmente relacionados ao Brasil), além de uma parte diversificada pelas características das diferentes regiões, cultura, economia e sociedades locais. O ensino de História deverá incluir as culturas e etnias diferentes, em especial indígena, africana e europeia. A partir da 5ª série, será incluído o ensino da língua inglesa e, no nível médio, poderá ser ofertada uma segunda língua. Também farão parte do currículo escolar as artes visuais, dança, música, teatro, proteção, defesa civil, exibição de filmes nacionais e educação ambiental integrados aos conteúdos obrigatórios.

Como temas transversais, a LDB estabelece direitos humanos, prevenção de violência contra criança e adolescente, educação alimentar e nutricional. O ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira torna-se obrigatório, com os temas:

> aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996)[8]

Para a população rural, a educação básica, em seu conteúdo, metodologia e calendário escolar, deverá ser adaptada às especificidades deste modo de vida e das regiões e interesses do corpo discente. No que se refere à educação infantil, objetiva

8 Texto retirado do site, por isso não possui paginação.

o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. O ensino fundamental tem como meta a formação básica da pessoa, que inclui:

> o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)[9]

O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, sendo garantida a utilização da língua materna pelas comunidades indígenas. Em seu currículo, deverá constar conteúdos que incluam direitos das crianças e das (os) adolescentes, o estudo sobre os símbolos nacionais. O ensino religioso é de matrícula facultativa e integra a formação. Já o ensino médio, tem como finalidades:

> a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

O currículo deverá ter como base a formação da (o) aluna (o), a construção de seu projeto de vida e formação física, cognitiva, social e emocional. Conteúdos, metodologias, avaliações processuais/formativas [10] serão organizadas com as

9 Texto retirado do site, por isso não possui paginação.

10 A literatura indica as avaliações somativas como ligadas ao modelo de ensino tradicional, como provas e exames. As avaliações formativas, ou processuais, já trazem uma ideia de acompanhamento. da (o) aluna (o) em seu processo ensino-aprendizagem, ao longo do ano. Para maior aprofundamento no tema, interessante ver:

HÉRNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

HOFFMANN, Jussara. Registros em avaliação mediadora. In: Avaliar para promover. As setas do caminho. 3ª ed. Poeto Alegre: Mediação, 2002.

seguintes atividades: teoria, prática, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line* de modo a observarem o domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna; conhecimento e modos de linguagem atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases amplia as capacidades a serem desenvolvidos na (o) aluna (o) por meio da educação física, cognitiva, social, ética e emocional, de modo a estarem preparadas para o trabalho, para as relações sociais (uma vez que menciona a diversidade étnico-racial e o ensino de direitos, por exemplo), para desenvolverem seus projetos de vida, para serem flexíveis nos processos de adaptação, para serem autônomas e críticas. A LDB reforça a questão do desenvolvimento do país, uma vez que menciona o preparo para o trabalho e cidadania, mas também visa o pleno desenvolvimento da pessoa dentro de um contexto de constante mudanças e modernização.

Percebe-se, portanto, que a atual LDB aprofunda a marca democrática expressa na Constituição Federal de 1988, principalmente ao incluir em seu texto a formação da pessoa para ser autônoma e crítica. Traz termos ligados a um movimento de inclusão da diversidade cultural brasileira. No entanto, também mantém o ensino tecnicista voltado ao trabalho, uma base curricular comum que homogeneíza uma parte do ensino e a necessidade da Educação para o desenvolvimento do país. No entanto, apesar dessas pequenas contradições, não se pode negar o avanço em termos de visão de escola que esses dois dispositivos legais trazem em relação aos anteriores. Junto a eles, o Plano Nacional de Ensino, atualmente em vigor, apresenta as diretrizes mais objetivas que devem ser seguidas. É o que será apresentado abaixo.

2.4.2.3 O Plano Nacional de Ensino – PNE

O novo Plano Nacional de Educação inclui vinte metas. Dourado (2016) apresenta uma interessante descrição de cada uma dessas metas e os desafios a

elas associados, problematizando questões relevantes que põem em xeque sua efetivação. Um breve relato de sua posição será apresentado a seguir, de modo a iniciar uma reflexão que possa nortear a pesquisa aqui proposta:

Meta Um: “universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quatro a cinco anos e a ampliação, até 2024, da oferta de educação infantil, para atender a 50% da população de três anos” (DOURADO, 2016, p. 27): de acordo com o autor, trata-se de uma meta fundamental, mas a problematização das estratégias e concepções da escolarização infantil merecem ser revistas;

Meta Dois: “universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos” (DOURADO, 2016, p. 27): há necessidade de se discutir os processos de gestão, formação e avaliação e que estão relacionadas à permanência nessa etapa da educação.

Meta Três: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (DOURADO, 2016, p. 27): de acordo com o autor, essa meta requer uma política clara que garanta o acesso e a permanência com qualidade, além da superação do dualismo entre ensino médio e educação profissional.

Meta Quatro: “universalizar, para toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (DOURADO, 2016, p. 28): há um embate entre a oferta e as parcerias nos âmbitos público e privado, e o fundo público para financiamento surgem como campo de disputa para a efetivação desse plano.

Meta Cinco: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade” (DOURADO, 2016, p. 29): para o autor, esse ponto abre inúmeros questionamentos, principalmente no campo das práticas avaliativas. Expressariam elas a qualidade na alfabetização?

Meta Seis: “oferecer educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes desse nível de ensino” (DOURADO, 2016, p. 29): mais do que estabelecer uma carga horária integral, cabe refletir sobre o que se entende por educação em tempo integral.

Meta Sete: “fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por eixo atingir as metas nacionais para o IDEB”. (DOURADO, 2016, p. 29): segundo Dourado, essa meta seria a garantia da ação governamental nos exames e índices, ratificando, via PNE, essas normas estatísticas e de exame quantitativo, em vez de dar conta de uma política de avaliação de qualidade.

Meta Oito: “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo (…) para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e para os 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados” (DOURADO, 2016, p. 29): para sua eficácia serão necessárias ações de superação da assimetria, presentes no cenário global.

Meta Nove: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 (…), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (DOURADO, 2016, p. 30): para o autor, deve-se articular a educação de jovens e adultos, do campo, dos quilombolas e indígenas à uma política descolada de movimentos de campanhas pontuais.

Meta Dez: “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, em forma integrada à educação profissional” (DOURADO, 2016, p. 30): trata-se, na posição do autor, de uma importante direção, já que procura superar, mesmo que timidamente, a dicotomia vigente entre ensino fundamental e médio e educação profissional. No entanto, para sua eficácia, é preciso institucionalizar a formação de professores nesta direção.

Meta Onze: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento

público” (DOURADO, 2016, p. 30). Para Dourado, essa meta tem pouca eficácia por não indicarem metas de avaliação e monitoramento.

Meta Doze: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público” (DOURADO, 2016, p. 30): essa meta é considerada pelo autor de extrema importância por elevar o sistema público para a população, necessitando planejamento.

Meta Treze: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo 35% doutores” (DOURADO, 2016, p. 31): meta que terá impacto nas Instituições de Ensino Superior, devendo ser garantida a formação continuada, além da titulação.

Meta Quatorze: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores”. (DOURADO, 2016, p. 32): essa meta impulsionará para o interior os cursos de pós-graduação.

Meta Quinze: “garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (…) política nacional de formação dos profissionais da educação”. (DOURADO, 2016, p. 32): o autor destaca que essa tem sido uma luta dos segmentos acadêmicos.

Meta Dezesseis: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”. (DOURADO, 2016, p. 33): deve-se discutir a natureza das bolsas de estudo oferecidas.

Meta Dezessete: “valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao das (as) demais

profissionais com escolaridade equivalente". (DOURADO, 2016, p. 33): essa meta traduz reivindicação de anos.

Meta Dezoito: "assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira das (os) profissionais da educação básica pública". (DOURADO, 2016, p. 33): importante definir piso salarial.

Meta Dezenove: "assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União". (DOURADO, 2016, p. 33): segundo o autor, essa meta manteve a ambiguidade ao ratificar critérios técnicos de mérito e desempenho.

Meta Vinte: "ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio". (DOURADO, 2016, p. 34): meta que reflete o embate entre os que defendem os recursos para o setor público, exclusivamente, e os que propõem também seu uso para o setor privado.

Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam adaptar seus planos já em andamento e implementar as novas diretrizes para a Educação no país, cujo desafio é descrito a seguir:

> ... no esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País (...) as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação. (BRASIL, 2014)[11]

11 Texto retirado do site, por isso não possui paginação.

A cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP divulga o monitoramento da aplicação das metas do PNE, de modo a conhecer se elas têm sido efetivadas. Sendo assim, é importante divulgar a edição de 2018 (BRASIL, 2019) do relatório sobre esse monitoramento. O cenário apresentado é o seguinte:

Meta um: progressos na cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade entre 2004 e 2016, mas tendência de aumento da desigualdade entre regiões/áreas urbana e rural, negras (os) e brancas (os), pobres e ricos nessa faixa etária. Redução da desigualdade para a cobertura de 4 a 5 anos. Em 2016 a meta de universalização da pré-escola não foi alcançada.

Meta dois: índice alcançado para a conclusão na idade recomendada do ensino fundamental no período de 2012-2017 foi insuficiente para o alcance da meta de universalização do ensino fundamental de nove anos.

Meta Três: meta de universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos não alcançada (até 2016). Grande índice de evasão escolar e manutenção das desigualdades de acesso e permanência na escola.

Meta Quatro: aumento das matrículas, em 2017, do público da educação especial em classes comuns (97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas).

Meta Cinco: estagnação, de 2014 a 2016, no desempenho dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Importante mencionar, aqui, a reflexão de Freire (1997) sobre o quanto é violento o analfabetismo, pois castra “o corpo consciente e falante (…) proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura”. (p. 7). Nas palavras do autor, o analfabetismo impede o exercício pleno da cidadania.

Meta Seis: em 2016 houve uma queda que afetou mais o ensino fundamental e as redes municipais. Os resultados mostram a distância em se atingir essa meta até 2024.

Meta Sete: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB[12] dos anos iniciais do ensino fundamental foi superado em 2015, mas nos anos finais houve crescimento sem atingir a meta. No ensino médio, houve estagnação, ficando o IDEB abaixo do índice médio. Embora tenha havido aumento da taxa de aprovação dos alunos em 2015, houve estagnação do desempenho, provavelmente relacionado à oscilação da proficiência em Português e diminuição em Matemática.

Meta Oito: a meta de escolaridade para jovens de 18 a 29 vindos de camadas pobres ficou bem distante da estabelecida em 2016. Embora tenha diminuído, ainda há grande desigualdades na escolarização entre negras (os) e não negras (os).

Meta Nove: as taxas de alfabetização da população com 15 anos ou mais ficaram bastante abaixo da meta, sendo as do Norte e Nordeste do país os piores índices. Manteve-se a grande desigualdade entre as taxas dos mais ricos e mais pobres.

Meta Dez: as taxas de matrícula na Educação de Jovens e Adultos – EJA não atingiu a meta. Há queda de oferta nas grandes regiões do País desde 2015. Em 2017, as taxas maiores foram nas áreas urbanas do Nordeste. A rede estadual teve a maior oferta das matrículas, com alunas e população negra.

Meta Onze: houve expansão nas matrículas da educação profissional técnica de nível médio, embora ainda bastante abaixo da meta.

12 O IDEB é um índice nacional que avalia a qualidade da Educação. Seu cálculo inclui a taxa de aprovação escolar e o desempenho nas provas de matemática e língua portuguesa, realizadas pela Prova Brasil. Para mais informações, acessar o portal no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP.

Meta Doze: a taxa bruta de matrícula na educação superior cresceu até 2016, mas teve queda em 2017, havendo crescimento apenas na região sul, permanecendo as regiões norte e nordeste com as taxas menores.

Meta Treze: a meta de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestras (es) e doutoras (es(foi atingida, embora com desigualdades regionais. Região norte do país apresenta as menores taxas. Embora tenha tido aumento do percentual de negras (os) com mestrado e doutorado, ainda está abaixo no item raça/cor.

Meta Quatorze: o número de títulos de mestras (es) e doutoras (es) aumentou, embora a de mestras (es) tenha ficado mais próximo da meta.

Meta Quinze: a taxa de aulas dadas por docentes com formação superior ligada à área que lecionam aumentou em 2016, mas ainda está bem distante da meta estabelecida.

Meta Dezesseis: a taxa de docentes da educação básica pouco aumentou, ficando muito longe da meta estabelecida.

Meta Dezessete: o rendimento médio de docentes das redes públicas da educação básica aumentou até 2017, mas ainda está distante da meta estabelecida.

Meta Dezoito: essa meta foi atingida em todas as regiões do país.

Meta Dezenove: de acordo com as informações do levantamento, mais da metade das unidades escolares utilizam a gestão democrática, com eleições e critérios técnicos e de mérito.

Meta Vinte: o investimento público em educação pública em 2015 foi de 5,5%, ficando abaixo dos 7% estabelecidos como meta.

Pode-se observar que os dados são referentes ao ano de 2017, no máximo. No entanto, após três anos de Plano Nacional de Educação, pouco foi atingido em relação às metas estabelecidas. O PNE apresenta a questão das desigualdades sociais de

forma bastante enfática e, neste sentido, propõe metas direcionadas à ampliação da oferta de ensino, à entrada e permanência do corpo discente, bem como ao aumento qualitativo do nível intelectual das (os) alunas (os).

Diante disso, observa-se que se trata de uma tarefa árdua, de uma luta constante contra modelos enraizados por condutas retrógradas, de caráter "padronizador, homogeneizador e monocultural da educação" (CANDAU, 2008, p. 14). Quando se fala em melhoria na qualidade da Educação formal, obviamente o foco é a escola pública. Nesta, as diretrizes enfatizadas pelo atual Plano Nacional de Educação podem gerar desconfortos, pois com a LDB e o PNE, o ensino público ampliou sua função de instrução da população para uma possível igualdade social entre os grupos. No entanto, as contradições permanecem, como visto na discussão de uma base curricular comum, assim como na manutenção de um ensino técnico profissionalizante para uma classe social específica e no compartilhamento de propostas de uma avaliação formativa, mas com instrumentos vinculados a um modelo de ensino tradicional somativo, como a prova.

Parece, sim, que os textos dos dispositivos legais foram incorporando conceitos como cidadania, desigualdades sociais, direitos iguais, universalização da Educação, respeito às diferenças. No entanto, ainda não se livrou de certas amarras ligadas à divisão da Educação em partes qualitativamente diferentes, haja vista a não efetivação de grande parte das metas do PNE, por parte das instâncias públicas responsáveis por isso.

São tantas as questões que atravessam a escola pública que é comum perceber, nas conversas entre grupos, nas reportagens divulgadas pela mídia, nos comentários das redes sociais, um desejo geral de que a educação no país melhore e, certamente, essa posição é partilhada pelo grupo de profissionais que trabalham com a educação. Por outro lado, também é corriqueiro notícias sobre a má condição de escolas públicas, sobre a não valorização do corpo docente, em especial dos baixos salários (que levam, a/o profissional, ter mais de uma matrícula e ter que se dividir em várias escolas, ao longo da semana), sobre conflitos vivenciados dentro do ambiente escolar, como situações de violência e muitas outras ocorrências que

marcam a escola pública como um espaço de grandes impasses mas, também, como um rico laboratório para aquelas (es) que, por iniciativa própria, desejam fazer a diferença. É esse ambiente ambivalente que se torna campo de pesquisas e estudos constantes, numa tentativa de decifrar suas diferentes facetas.

No entanto, antes de entrar na discussão sobre a escola como campo de pesquisa, se faz de extrema relevância fechar o presente capítulo trazendo algumas características sobre a realidade na Educação pública de outros países, tanto com questões problemáticas similares ao Brasil, quanto com especificidades que levaram ao sucesso algumas experiências e que podem servir de base para as discussões desta pesquisa.

2.5 Características da Educação em alguns contextos para além das fronteiras brasileiras

Iniciando com o contexto português, responsável por trazer o ensino religioso dos jesuítas para o Brasil, Abrantes (2016) relata que os princípios que norteiam o sistema educacional de Portugal estão fundados na Constituição federal de 1976, aprovada num momento histórico revolucionário ao país. Esses princípios são:

> Artigo 43.º - (“Liberdade de aprender e ensinar”) dos “Direitos e deveres fundamentais” e em cinco artigos dedicados às questões educativas (do artigo 73.º ao 77.º) e que compõem a principal parte do capítulo IV (“Direitos e deveres culturais”) do título III da I parte. Além deste “núcleo duro”, outros direitos e deveres, em matéria educativa, estão consagrados em artigos dedicados à liberdade religiosa (41.º), à saúde (64.º), ao ambiente (66.º), à parentalidade (67.º), à juventude (70.º) e às próprias competências da Assembleia da República (164.º). (p. 24).

Sobre a liberdade de ensinar, Abrantes (2016) ressalta a necessidade de se deixar registrado como direitos das (os) cidadãs (aos) de criar instituições de ensino sem a tutela do Estado, marcando uma posição de contraposição a um Estado autoritário. Essa autonomia traz a ideia da Educação não vinculada à Igreja ou a ideologias, posições filosóficas etc. No entanto, partindo das reflexões do autor sobre uma primeira contradição, cabe questionar: seria possível um modelo de ensino sem o atravessamento de juízos de valor ou visões de mundo?

Em uma segunda contradição do sistema educacional Português, Abrantes (2016) apresenta a Concordata, assinada em 1940 entre Portugal e o Vaticano, que versava sobre a afirmação da orientação do ensino português seguir a “doutrina moral cristã” (P. 25). Embora a Concordata tivesse sido revisada em 1975, foi, em 2004, que essa cláusula foi retirada. No entanto, manteve-se um acordo de se assegurar o ensino religioso, moral, nas instituições de ensino portuguesas públicas, não superiores. Cabe ressaltar que a frequência a essas aulas é opcional à (ao) aluna (o) o que, segundo o autor, tem siso cada vez menor. No que se refere aos direitos e deveres culturais, é feita a referência ao dever do Estado de que a Educação tenha como norte a promoção e o aprofundamento dos princípios democráticos, garantindo uma Educação para todas (os), com igualdades de oportunidades e que consiga superar as desigualdades, formando as (os) cidadãs (aos) para a tolerância, solidariedade, responsabilidade, progresso social etc.

Sobre o “núcleo duro” (ABRANTES, 2016, p. 26), ou seja, os princípios das políticas educativas, o direito de todas (os) de aprender e obter êxito em seu processo de escolarização ampliou a rede escolar de Portugal, em especial no relativo às “habilitações literárias” (P. 27) sem, no entanto, diminuir a discrepância do país em relação a outros países europeus. Abrantes (2016) ressalta que grande parte das (os) jovens portuguesas (es) não atingem um nível adequado de competências básicas de modo a garantir sua aprovação escolar. A partir de 1976, houve uma expansão da oferta do ensino público, porém, ainda não atende às necessidades do país. Essa carência tem sido justificada por conta de famílias que preferem as instituições particulares e estas suprirem a carência. As políticas neoliberais têm se consolidado e levado as escolas a estarem focadas nos resultados, implantando a lógica da meritocracia na gestão pedagógica, apesar de defenderem valores democráticos como igualdade, participação e inclusão.

Ainda no contexto português, é interessante destacar pesquisa recente realizada por Mucharreira, Cabrito e Capucha (2019), cujo objetivo foi demonstrar, por meio de projeção orçamentária, que uma política de redução de alunas (os) por turma, apesar de implicar em maior gasto com o aumento de docentes e turmas no ensino público traz a curto, médio e longo prazos benefícios que impactarão, positivamente,

inclusive a economia do país. Os autores destacam pesquisas internacionais e nacionais, Krueguer (2003) e Serve (2005), bem como Capucha, Cabrito, Carvalho, Sebastião, Martins, Capucha, Roldão, Tavares e Mucharreira (2017) que apontam que essa redução traz efeitos pedagógicos positivos, em especial para crianças e adolescentes de classes mais vulneráveis, com a possibilidade de menor retenção da (o) aluna (o) e maior qualidade da aprendizagem. Apresentar essa pesquisa é de extrema relevância uma vez que é recorrente, nas queixas de docentes do ensino público brasileiro, a dificuldade no manejo da turma e do ensino por conta do excessivo número de alunas (os) por turma, mesmo nos anos iniciais da Educação infantil, trazendo estresse e dificuldade de personalizar o acompanhamento de cada aluna (o).

Quaresma e Torres (2017) chamam a atenção para os rituais de distinção das (os) alunas (os) no espaço da escola pública, por meio de uma pesquisa realizada em países que estão mais próximos de uma ideologia neoliberal, ou seja, Estados Unidos, Reino Unido, França e Chile, bem como das formas de distinção também realizadas nas escolas secundárias de Portugal. Os autores indicam que as práticas de diferenciar as (os) melhores alunas (os) estão crescendo, embora guardando as especificidades regionais. O Neoliberalismo, com foco no mercado, na competitividade, no empreendedorismo, na meritocracia, reconfigurou o sistema educacional com aumento das práticas de premiação das (os) melhores alunas (os). Os sistemas escolares sofrem pressão por resultados, eficácia, excelência e performance, deixando de lado sua vertente inclusiva e democrática.

A partir de um levantamento das práticas que premiam as (os) melhores, os autores encontraram os seguintes resultados: Estados Unidos e Reino Unido – essas práticas são muito expressivas nesses países, dentro de um contexto de busca por qualidade e excelência, este termo aparece nos textos de programas governamentais do Reino Unido. O preparo para a competitividade global é marcante e a excelência na Educação surge como base, tanto para a conquista deste preparo, quanto para a promoção de melhoria para populações vulneráveis, no que diz respeito à exclusão escolar. Esse foco surge, de acordo com Quaresma e Torres (2017), após os relatórios indicaram um declínio na qualidade da Educação nos Estados Unidos, em 2009, e na

propagação, em 1968, no Reino Unido, de panfletos que descreviam o setor público dentro de uma política neoconservadora e neoliberal. Sobre os Estados Unidos, Quaresma e Torres (2017) ressaltam:

> Nos EUA, é com a lei federal *"No child left behind act"* que se dá o grande passo no sentido do sistema de prestação de contas. Aprovada em 2002, ela impõe a cada Estado a obrigatoriedade de definir um *curriculum* próprio, de implementar testes padronizados com carácter obrigatório para os alunos dos níveis 3 a 8 e da escola secundária e de estabelecer metas de progresso a atingir pelos distritos escolares e pelas respetivas escolas, sob pena de sanções que podem ir da perda de fundos federais até ao encerramento dos estabelecimentos. Mais recentemente, o governo de Obama, através do programa *Race to the Top*, não só intensifica o uso dos testes estandardizados, como estimula os incentivos monetários por mérito aos professores. (p; 5)

Os incentivos e recompensas foram sendo implementados, no sentido de premiar aquela (e) com bom desempenho. No sistema educativo inglês, destaca-se:

> Um dos instrumentos de encorajamento e de reconhecimento do mérito escolar previsto no Reino Unido reside no "Future Scholar Awards", também conhecido por "Dux Award Scheme". Este prémio, que em 2013 contou com a participação de quase 800 escolas, tem como alvo os alunos que frequentam o equivalente ao 9.º ano e que se destacam pelos resultados académicos, pela capacidade de progressão, pela resistência às adversidades e pelas potencialidades para ingressar no ensino superior. A seleção do "Dux" (líder, em latim) de cada escola é feita pelos respetivos professores e o prémio consiste numa visita às instalações das mais prestigiadas universidades inglesas que, em sinergia com o Ministério da Educação, promovem uma espécie de Dia Aberto destinado a elevar as expectativas destes alunos e a encorajá-los a investir numa trajetória de sucesso nas melhores universidades do país. (QUARESMA e TORRES, 2017, p.7)

Já na França, Quaresma e Torres (2017) também mencionam uma crise do sistema público da Educação, até então baseado na "velha escola". Porém, no final da década de 1990, a excelência na Educação volta à cena, anteriormente exclusiva para a elite, passa a ocupar as escolas para população mais vulnerável. O Direito à excelência na Educação é apontado em 2007 pelo então presidente Nicolas Sarkozy que cria internatos cuja tarefa é levar a excelência para alunas (os) de classes populares desenvolverem seu potencial acadêmico. Quaresma e Torres (2017) menciona Rochex (2011) como quem denunciou a lógica individualista, meritocrática,

em detrimento da luta coletiva contra as desigualdades. Durante sua pesquisa, Quaresma e Torres (2017) destacam a grande quantidade de práticas de recompensa contida no conteúdo dos regulamentos das escolas francesas, como encorajamentos e a identificação do nome em um quadro e felicitações.

No Chile, os autores citam o ano de 1980 como o momento de implantação de uma reforma na Educação, cujo foco era o mercado e, até mais recentemente, se mantinha como um dos países que mais sustentavam essa lógica. Seriação das escolas, exames estandardizados, os tipos de avaliação e as sanções marcavam a busca pela qualidade do ensino. No entanto, se mantinha, tanto a fragilidade do ensino no país, quanto a segregação do sistema educativo. Em 2011, houve um movimento de reverter esse quadro ampliando a oferta de instituições de excelência, com entrega de medalhas em cerimônias, quadros de honra, prêmios para as turmas mais assíduas, dentre outros.

Sobre a questão da disciplina, pesquisa controversa foi realizada por Segallo e Rambuda (2018). Os autores apresentaram o direito de professoras (es) africanas (os) disciplinarem suas (seus) alunas (os), uma vez que são consideradas (os) guardiãs (ões) do ambiente escolar, com consentimento das (os) responsáveis, pois estas (es) querem que as (os) filhas (os) estejam seguras (os). Porém, uma legislação de 1996, na África do Sul, restringiu as punições corporais.

Citando os autores Clunies-Ross, Little e Kienhuis (2008), Allen (2010), Baker (2005), Pane (2010) e Tomlinson e Imbeau (2010), Segallo e Rambuda (2018) defendem que a disciplina em sala é, muitas vezes, uma morna mundial da escola pública para que a sala de aula esteja adequada para o aprendizado, protegendo a (o) aluna (o) de perigos. Embora harmônica na maior parte das vezes, em alguns momentos o caos se instala e a indisciplina toma conta, geralmente, segundo eles, por alunas (os) que querem chamar a atenção. Neste sentido, continuam Segallo e Rambuda (2018), o papel da (o) professora (or) é manter um comportamento dentro dos parâmetros do respeito mútuo, tolerância às diferenças e dignidade.

Com base nos autores De Klerk e Rens (2003), De Wet e Russo (2009), Reyneke (2015), Bayaga e Jaysveree (2011) Doll, Fleener, Trueit e St. Julien (2005),

Sandlin, Schultz, Burdick (2010) e Rossouw (2003), Segallo e Rambuda (2018) apontam que, por conta de um declínio moral e de valores característicos do caos da pós modernidade e dos direitos humanos, passou-se a observar mais indisciplina dentro de sala de aula, deixando as (os) professoras (res) confusas (os) sem saber como agir, com medo de infringirem o limite imposto. Em uma pesquisa que Segallo e Rambuda (2018) realizaram por meio de entrevistas com as (os) professoras (os), concluiu-se que, em seus discursos, aparece o sentimento de ameaça que a legislação representa, ou seja, uma ameaça à competência do trabalho docente e falta de motivação, por conta da indisciplina das (os) alunas (os) das escolas públicas sul-africanas. Essa indisciplina acaba por corroer, segundo os autores, a cultura disciplinar africana.

Nos exemplos acima, descritos sobre a África do Sul, é nítida a marca conservadora religiosa, por um lado, e a liberal atendendo ao mercado, por outro. No que diz respeito à Portugal, a religião permaneceu mais significativa, no que diz respeito a uma Educação moral e disciplinar, do que no Brasil, cujas marcas positivistas são bem expressivas.

Alguns exemplos aparecem na mídia como modelos exitosos. Ao se fazer referência ao ensino português, não se pode deixar de mencionar a Escola da Ponte, tão falada nas discussões sobre Educação e tida como referência de um modelo de escola não tradicional. Desde 1976, essa escola busca trabalhar a autonomia das (os) alunas (os). Silva e Ribeiro (2018) mencionam como as formas de se relacionar nos espaços abertos dessa escola fundaram seus alicerces. Considerando a heterogeneidade das (os) alunas (os), as discussões e ações são refletidas e efetivadas, coletivamente, de modo a desenvolver uma proposta adaptada às diferenças.

Como características dessa proposta, os autores destacam: grande envolvimento da comunidade local, afirmação de uma política de direitos humanos, um sentimento de autonomia institucional, um sistema de avaliação considerado mais um espaço de aprendizado e que acontece quando a (o) aluna (o) está preparada (o), horizontalidade nas relações, trabalho em equipe tendo como base o apoio das (os)

docentes, os trabalhos individual e em grupo das (os) alunas (os), espaços flexíveis de aprendizagem, a aprendizagem pela descoberta por meio de pesquisas e não de disciplinas sequenciadas em aulas e conteúdo curricular flexível e com referência no contexto local.

Uma outra realidade exitosa é apresentada por Bastos (2017), que chama a atenção para o sucesso do ensino na Finlândia. Um dos fatores que contribuíram para os altos índices conquistados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2000, diz respeito à igualdade de oportunidades, oferecidas às (aos) alunas (os) independentemente de sua origem ou classe social. Não se refere à simples ideia de universalizar o ensino, mas de dar as mesmas oportunidades para todas as crianças atingirem seus sonhos.

Em 1980, segundo o autor, o país aboliu a separação das (os) estudantes por capacidade acadêmica. As expectativas no que diz respeito à aprendizagem são as mesmas para todas (os) as (os) alunas (os), todas (os) aprendem o mesmo conteúdo, o que fez diminuir as diferenças nos resultados. As questões relacionadas às dificuldades das (os) alunas (os) são resolvidas com o aumento da carga horária que possibilita mais tempo de estudos. O objetivo é elevar o nível de todas (os) e não transformá-las (los) em gênios, afirma o autor. Além disso, por conta do grande incentivo no preparo das (os) profissionais, é alto o prestígio das (os) professoras (es), tal como uma (um) médica (o) ou uma (um) advogada (o). Como a maior parte do conteúdo das aulas é definido pelos municípios, as características regionais são valorizadas.

Percebe-se, portanto, que tanto na Escola da Ponte em Portugal quanto no modelo da Finlândia, há o rompimento de certas lógicas importantes, como a hierarquização das relações e da lógica de um tipo de ensino para cada grupo social. Neste sentido, essas ideias vão ao encontro das reflexões de Paulo Freire sobre a escola democrática.

Após essa explanação, pode-se retomar com a discussão de como a escola se configura, no Brasil, como um rico campo de pesquisas, conteúdo do próximo capítulo.

3.0 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

Como visto no capítulo anterior, a escola pública foi sendo pensada como forma de dar instrução às classes trabalhadoras. Aos poucos, ela foi ampliada para os segmentos mais adiantados do sistema de ensino de forma a oferecer uma Educação completa à (ao) aluna (o). Sobre essa questão, Candau (2011) chama a atenção para a cultura escolar dominante que nasceu a partir da posição política, social e epistemológica da modernidade. Nessa lógica, há primazia do que é comum, homogêneo, universal. As diferenças são um problema que devem ser resolvidos. A diversidade cultural é estranha às práticas pedagógicas cotidianas, como uma questão recente e externa à escola.

Embora já existam propostas pedagógicas que tornam mais visíveis essas diferenças no cotidiano da escola e cujas atividades buscam “reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (p. 14), ainda é comum aquelas que percebam as diferenças como *déficits* a serem corrigidos, referindo-se, tanto à questões psicológicas, quanto a fatores socioeconômicos. Essa lógica de homogenização ainda é, segunda Candau (2011), a mais prevalente. Cabe às professoras (es) incorporarem às suas práticas pedagógicas a articulação entre igualdade e diferença e, assim, instrumentalizar a escola de modo a incluir o trabalho sobre essas diferenças.

Ao se fazer referência à autora, cabe mencionar seu aprofundamento na questão da diversidade a partir das discussões decorrentes de uma pesquisa realizada sobre uma proposta didática baseada no Multi/Interculturalismo. Partindo da compreensão de Multiculturalismo como uma abordagem que trata da relação social entre grupos distintos, estabelecendo, assim, uma perspectiva intercultural, Candau e Leite (2007) delinearam quatro linhas consideradas como eixos para uma sala de aula multi/intercultural.

> • desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o

> caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia;
> • articular: refere-se à tensão igualdade-diferença;
> • resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais;
> • promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento. (p. 740).

Após a implantação das oficinas a partir desses eixos, e embora vivenciando conflitos e desafios, Candau e Soares (2009) consideram ser esse o caminho certo para a formação de professoras (es) de modo a instrumentalizar uma prática escolar democrática.

Tendo como base essa proposta, Iveniki (2018) ratifica a posição do Multiculturalismo de responder à diversidade cultural colocando em xeque o preconceito dentro do espaço escolar. No entanto, o Multiculturalismo não deve ser percebido como uma concepção que contribui, apenas, com atividades extraclasse, como um *adendo*, nas palavras da autora, ao currículo. Ele deve ser introduzido como uma base para a própria construção das disciplinas e, articulando currículo e pesquisa, deve estar presente na formação de docentes.

As pesquisas sobre uma proposta pedagógica com base no Multiculturalismo são fundamentais para a tese proposta neste trabalho. Ao se considerar os dois polos que representam posições epistemológicas de se perceber a Educação - o Modelo de Ensino Tradicional e o Método Paulo Freire de Educação – percebe-se que o ensino brasileiro foi se constituindo entre esses dois polos, com a incorporação de práticas que caracterizam uma escola democrática mas, ainda, assumindo uma ideologia tradicionalista. Neste sentido, quando os conceitos e atividades de um modelo foram sendo introduzidas numa outra concepção, acabam por se chocar. Essas diferentes posições epistemológicas causam conflito em quem está na ponta, as (os) docentes. Os objetivos ficam confusos, provocando um emaranhado de propostas que parecem patinar num solo indefinido.

Essa discussão será resgata em um momento mais avançado deste trabalho. O que é importante pensar, neste momento, é que, adotando uma perspectiva

multicultural, parece claro que, a instituição escolar, responsável pela educação formal na sociedade, aparece como campo de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, Educação, Sociologia, Antropologia, Psicologia, etc. Ao investigarem sobre práticas pedagógicas, refletem sobre seus dispositivos e temas transversais, como métodos de ensino, atividades avaliativas, projetos políticos pedagógicos, inclusão e exclusão, evasão e fracasso escolar, qualidade e universalização da Educação, superação das desigualdades e democratização do ensino, formação docente e muitos outros. Esses objetos de pesquisa são delimitados a partir do momento em que aparecem como pontos conflitantes da Educação brasileira e que se manifestam no dia a dia da escola, em especial na escola pública. O espaço escolar tem características que marcam diferentes discussões e questionamentos, a evolução histórica de como o ensino foi sendo desenvolvido no Brasil mostrou essas especificidades. Sendo assim, a escola é lugar corriqueiro de pesquisas.

3.1 Panorama sobre as pesquisas brasileiras em Educação

Gouveia (1971) e Almeida (2010) identificam que, no Brasil, a pesquisa no campo educacional foi motivada, inicialmente, por interesses governamentais em conseguir subsídios para as políticas públicas nesse setor. Nesta intenção, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. As pesquisas fomentadas pelo Ministério da Educação tinham caráter instrumental, pois seus conteúdos contribuíam para análise das ações do governo. Em três anos foram criados centros vinculados ao INEP cujo objetivo era formar pesquisadores e, assim, buscar reconhecimento e apoio social para uma educação a serviço do progresso do Brasil. Nesta direção, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e cinco Centros Regionais de Pesquisa. As áreas temáticas eram: “mobilidade social, processos de socialização regionais e comunitários, correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e composição socioeconômica da clientela escolar” (ALMEIDA, 2010, p. 01).

Nos anos entre 1965 e 1970, as pesquisas em educação foram atravessadas pelos interesses do período da ditadura militar e, com isso, os temas migraram para questões cujo foco era a macroeconomia, tecnicismo, eficácia/eficiência dos

processos da escolarização, “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda pela formação de profissionais de diferentes níveis” (ALMEIDA, 2010, p.01). Com a regulamentação dos cursos de pós-graduação na década de 1970, ampliaram-se os campos de pesquisas, em especial na área da Educação cujos grupos se consolidaram nos ambientes das universidades. Deste modo, novos temas de investigação surgiram:

> currículos; avaliação de programas; caracterização de redes e recursos educativos; relações entre educação e trabalho; características de alunos, famílias e comunidade; nutrição e aprendizagem; validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação; estratégias de ensino. (ALMEIDA, 2010, p.02)

Embora utilizando referenciais teóricos mais críticos e estratégias de análise de dados mais apuradas, essas pesquisas ainda mantiveram antigos problemas que, segundo a autora, se relacionavam com a pulverização de temas, vínculos aos modismos da época e o pouco rigor na metodologia e na análise das problematizações delineadas.

Mais tarde, segundo Almeida (2010), nas décadas de 1980 e 1990 essas pesquisas cresceram acompanhando a própria ampliação dos programas de pós-graduação, e foram influenciadas pelos estudos etnográficos e antropológicos de áreas como Psicologia, Linguística, Filosofia. Foi mudado o viés tecnicista dos estudos e agregado um olhar mais crítico com base em metodologias com novas temáticas, tais como a “organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e a avaliação” (p.02), em pesquisadas por meio de estudos de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação, histórias de vida, dentre outros.

Esses interesses iniciais também são ressaltados por Martins (2013), quando discute os estudos em política educacional no Brasil. Segundo a autora, o período após II Guerra Mundial marcou o rumo das pesquisas com as teorias do capital humano, os princípios liberais e a crença na melhoria, via pesquisas, dos serviços públicos. No entanto, destaca a autora, uma perspectiva mais crítica cresceu num momento posterior.

Este vínculo das pesquisas brasileiras à produção/eficácia dos serviços públicos do governo também é ressaltado por Ferreira (2009). A autora apresenta que os estudos em educação no Brasil iniciaram vagarosamente. Inicialmente dependentes dos estudos desenvolvidos em Portugal e, posteriormente, na América do Norte, tinham como foco áreas úteis ao país, como transporte, saúde, tecnologia, já que eram setores em franca expansão. A lentidão nas investigações nacionais, segundo a autora, se devia à acomodação e ao preconceito na crença de que as pesquisas internacionais tinham mais valor. A autora também menciona que os estudos aqui desenvolvidos eram realizados fora das universidades, já que as áreas mais inseridas no campo acadêmico eram a Teologia, na época colonial, e as Engenharias e Medicina, em momento posterior. Embora essas duas últimas áreas tenham tido já seu espaço expressivo nos estudos na Europa, aqui no Brasil ainda eram tímidos. As pesquisas acadêmicas começaram a crescer no período Imperial com Dom Pedro II.

Ferreira (2009) discute, ainda, que, nem no Império, nem no início da República, havia um projeto educacional mais amplo para o país e foram incorporados modelos inspirados por países como Alemanha e França, dentro de uma perspectiva Positivista distorcida por um modelo religioso. Assim, as pesquisas científicas aqui desenvolvidas, em especial no início do século XX, se ocupavam de outros temas como biologia, física, astronomia, dentre outros, exceto a educação. A autora sinaliza a década de 1930 como trazendo pontos que marcaram a Educação no Brasil, como a Nova Escola, a criação da Universidade de São Paulo – USP e a instabilidade gerada pela imigração que trouxe novas perspectivas em termos de educação, diferentes das que, aqui, se consolidaram.

Nesse momento, segundo Ferreira (2009), há uma tentativa de se estudar, por exemplo, as metodologias das aulas, propostas pela Nova Escola, tema este que fez parte, na época, das publicações da Revista do Professor da Associação Brasileira de Educação - ABE. As (os) professoras (es) brasileiras (os) recebiam esse material. Em relato, Ferreira (2010) lembra que seu avô, que era professor, guardava essas publicações desde a década de 1950 e que ela, quando criança nos anos 1970, leu:

> Guardo, até hoje, uma cópia de páginas de uma destas revistas, publicada na década de 1950, contendo um projeto sobre petróleo, desenvolvido em Ijuí, por uma professora municipal. Deduzi, então, estar aí o gérmen da pesquisa em educação: quando os professores já não simplesmente reproduzem os fazeres, mas buscam, a partir de sua própria realidade, produzir planejamentos e inovar. (p. 06)

Ferreira (2009) destaca alguns aspectos que movimentaram as pesquisas em educação: 1. O processo de industrialização no Brasil que, a partir de 1930, movimentou a escola nessa direção; 2. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP e outras instituições que fomentavam pesquisas, criadas após as duas guerras mundiais, como o Conselho Nacional de Pesquisas e a Fundação de Amparo à Pesquisa da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; 3. A expansão do sistema nacional de pós-graduação e o movimento de se estabelecer planos nacionais para o desenvolvimento científico e tecnológico; 4. A ampliação das pesquisas nas áreas de planejamento, economia e educação nos anos 1960; 5. A diversificação das publicações mundiais e a expansão do mercado de livros e 6. Os cursos de atualização (reciclagens) de professoras (es) que trouxeram uma ampliação dos temas estudados.

No entanto, para a autora, o ponto mais significativo desse aumento das pesquisas se deu a partir de 1970, com a contribuição metodológica da pesquisa–ação e, nos anos 1980, com a crítica à crença de que os problemas relacionados à educação poderiam ser resolvidos por soluções técnicas. Daí surgiu a perspectiva crítica, com os conceitos de multi-inter-transdisciplinaridade, “as pesquisas qualitativas com os estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (FERREIRA, 2009, p. 06).

A autora ressalta as décadas de 1960 a 1970 como o período dos estudos dentro de uma perspectiva mais controlada, com base na experimentação e, a partir dos anos 1980 – 1990, o crescimento de estudos de situações cotidianas da escola, momento de surgimento de diversas instituições, como a Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e o CNPQ etc.

Sobre as pesquisas no século XXI, Almeida (2010) sinaliza o crescimento dos programas *strictu sensu* e, com isso, houve mais recursos à pesquisa. Em 2009, sinaliza a autora, havia cento e quatro programas de pós-graduação em educação no Brasil e as temáticas sobre o sistema público eram a sua qualidade social, a complexidade histórico-social dos fenômenos relacionados ao contexto educacional e as condições das práticas e dinâmicas educativas, sinalizando estudos coletivos em busca de caminhos possíveis para o processo de democratização da educação.

Teixeira (2015) apresenta as metodologias utilizadas nas pesquisas na área da educação e sinaliza para os critérios que devem ser observados de modo que os estudos apresentem conteúdo de qualidade que possam ampliar a produção de conhecimento na área e favorecer para a compreensão das práticas. O Positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético são, segundo o autor, os principais paradigmas nas pesquisas em Educação. A partir daí, tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa, incluindo os estudos de caso e a observação estruturada ou não, são úteis a partir do momento em que são adequadas aos objetivos almejados. Sensibilidade, raciocínio e determinação são, para a autora, qualidades essenciais para a (o) pesquisadora (or) realizar um estudo relevante.

Sobre a importância da pesquisa em Educação, Matias; Silva; Nunes e Barros (2019) discutem a necessidade de o pesquisador se aprofundar nas “entrelinhas políticas, econômicas e sociais que influenciam o Estado na formulação de políticas públicas para educação, seus referenciais e suas intencionalidades”. (p. 01) Considerar as mudanças sócio-históricas da sociedade torna-se essencial para que o pesquisador possa entender as influências mútuas entre o campo e os sujeitos da pesquisa. Trata-se, portanto, de se incluir a ética no processo de pesquisa.

Zanette (2017) apresenta que foi a partir dos anos 1970 que a perspectiva qualitativa de pesquisa no Brasil emergiu como possibilidade metodológica. Segundo o autor, havia distorções das interpretações inerentes ao modelo quantitativo Positivista, já que excluíam variáveis importantes, incluíam fontes precárias e

manipulavam informações. Essas críticas vieram com os questionamentos sobre a eficácia da utilização do método experimental, quantitativo, característico das Ciências Físico-naturais, nas Ciências Humanas e Sociais, já que isolavam seu objeto de pesquisa do contexto histórico e cultural no qual se insere.

O autor destaca a grande contribuição da pesquisa qualitativa na construção do saber sobre o processo educacional, trazendo novas configurações da aprendizagem, de como se estabelecem as trocas dentro e fora das instituições, bem como da necessidade de se pensar a relação entre o processo de humanização e a escola.

A diversidade teórica metodológica e de aplicabilidade das pesquisas qualitativas nos cursos de pós-graduação são ressaltados por Zanetti (2017). Como exemplo, o autor cita o Centro de Estudos Educação e Sociedade criado em Campinas no ano de 1979, cuja produção relacionava-se à relação da educação com a sociedade, o grupo de pesquisas fenomenológicas criado na década de 1980 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, no final deste período, os grupos de Alfabetização e Linguagem, Aprendizagem Escolar, Formação de Professores, Ensino e Currículo, Educação Infantil, as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, dente muitos outros.

No entanto, o autor ressalta que a qualidade das pesquisas não está, necessariamente, relacionada ao método propriamente dito, qualitativo ou quantitativo, mas pelos tipos de relação que ambos estabelecem, tanto com as (os) participantes, quanto com os problemas estudados. A relevância da pesquisa qualitativa está, para o autor, na sua capacidade de tornar evidente a relação de submissão da cultura à hegemonia de um sistema econômico e, neste sentido, traz maiores possibilidades nos estudos na área da Educação

As pesquisas sobre Educação mostram-se, portanto, de extrema relevância, pois, na escola, a cultura é transmitida e os valores sociais são reforçados. Conhecer como a sociedade tem se organizado nesse contexto contribui para que a Educação brasileira consiga, um dia, quebrar com a lógica da hierarquização dos saberes, construindo um espaço democrático e formador de pessoas conscientes da

importância de sua participação social. Diferentes métodos, diversas metodologias disputam a atenção de pesquisadoras (es), numa tentativa de tornar mais compreensível esse contexto extremamente complexo e polêmico. Complexo por ser atravessado por questões sociais sérias e polêmico por causar intermináveis debates sobre como a diversidade cultural brasileira pode ser contemplada no currículo escolar.

Pesquisar essa dinâmica é entender as inter-relações que se estabelecem, é questiona as práticas que foram sendo instituídas ao longo de tempo, é trazer quem participa desse contexto para o movimento, fazendo-as (os) interagir nesse processo de conhecimento. O sistema formal de ensino, por meio das escolas, se apresenta como uma das grandes instituições que regulamentam a vida em sociedade, está ligado à cultura, produzindo-a e reproduzindo-a. A (o) pesquisadora (or), de acordo com Nasciutti (1996), o considerará como um campo complexo de análise e seu olhar deverá ser direcionado, tanto para a escola como sistema econômico, social e político, quanto para suas hierarquias, suas ideologias, papéis, formas de comunicação e interações interpessoais.

No campo público da Educação brasileira, os desafios se potencializam. Conflitos de responsabilidades sobre os problemas que atravessam a escola pública, e atuam de forma paralela à função explícita da escola, acabam desgastando, segundo Garda e Castanha (2013), as relações entre família, sociedade, escola e poder público. A democratização das informações básicas da função e da estrutura da escola são outros desafios apontados por Martins e Bellini (2005). No entanto, é possível, na perspectiva de Mendes (2010), viver sem exclusão, respeitando e garantindo a dignidade humana. Mas, para isso, deve haver uma prática educativa ética e consciente.

Nesse ponto, a pesquisa ajuda a percepção e análise dos problemas enfrentados, como, por exemplo, a questão de quem não consegue acompanhar e se manter no sistema de ensino. Dentro desse tema, Alves-Mazzotti (2008) considera, como grande preocupação na área da educação, a questão do fracasso escolar e

indica pontos em torno dos quais giram as atitudes das (os) professoras (es) envolvidos nessa realidade:

> (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso;
> (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
> (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas;
> (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da autoestima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas;
> (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo "fracasso";
> (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20)

Ao mesmo tempo em que esses aspectos indicam um "beco sem saída" (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20), a autora discute que é necessário, a partir daí, conhecer como e por que essas percepções são construídas e mantidas. Assim, a tarefa difícil de se estudar a escola e seus dispositivos escolares diz respeito a sua própria realidade. Nesse contexto, a inserção da (o) pesquisadora (or) no campo fará com que se depare com essas questões no dia a dia e, com base nos estudos, índices e outras pesquisas, possa se apropriar de seu objeto de estudo e participar, de modo mais ativo, nas trocas. Dentro dessa proposta, as pesquisas em Representações Sociais, uma vez que se inscrevem na área de Psicossociologia, mostram-se de extrema relevância.

Importante se faz, agora, entender a escola aparece como campo de pesquisa nessa grande área de conhecimento que é a Psicossociologia e, inserida nela, as Representações Sociais.

3.2 A Escola como Campo de Pesquisa em Psicossociologia e em Representações Sociais

Os estudos em representações sociais são considerados por Moscovici (2005) como parte da Psicossociologia. Como vimos, o autor destaca a interseção entre

Psicologia Social e Sociologia e a importância de se estudar o fenômeno de construção de representações sociais como elaborações coletivas inscritas na comunhão dessas duas disciplinas. O autor não considera a separação entre individual e coletivo, pois, para ele, a pessoa está imersa em uma sociedade que possui representações. Não há como falar de individual sem considerar o coletivo como parte de sua formação. Sendo assim, individual e coletivo se misturam.

A Psicossociologia contém pressupostos que a tornam mais do que um conjunto de metodologias. Suas bases são posturas epistemológicas, visões de mundo, posições frente ao modo de se conhecer os fenômenos. Sendo assim, esse campo delineia toda a lógica da relação entre a (o) pesquisadora (or) e campo. A Psicossociologia considera os fenômenos na comunhão entre o psicológico e o sociológico.

Outro autor que apresenta discussão similar à Moscovici (2005) é Maisonneuve (1977). Para ele, o termo Psicossociologia como mais apropriado do que Psicologia Social, justamente por não haver, naquela, a primazia de um saber sobre o outro: social e psicológico. O próprio princípio da Psicossociologia estaria na dificuldade (incapacidade, segundo o autor) da Sociologia e da Psicologia, isoladas, explicarem as condutas concretas humanas. A Psicossociologia surge na interação desses conhecimentos.

Numa reflexão semelhante, embora com uma outra base teórica já que a autora considera o inconsciente que é um conceito psicanalítico, Nasciutti (2000) ressalta que, na perspectiva psicossociológica, os processos sociais e os processos conscientes e inconscientes individuais são considerados com o mesmo peso, sem hierarquização de conhecimento ou abordagem. Fazendo referência à Maisonneuve (1977), Nascuitti (2000) reafirma essa interação, entre o psicológico e o social, como pressuposto da Psicossociologia. Faz-se importante ressaltar que, segundo a autora, considera-se social tudo o que é coletivamente organizado e, como psicológico, os processos conscientes e inconscientes. A subjetividade se constitui socialmente, a partir da interação do conteúdo psíquico, da cultura na qual está inserido e das relações interpessoais estabelecidas ao longo da vida. Olhar o ser humano pela lente

da Psicossociologia é compreendê-lo inserido em todas essas dimensões e sendo formado por elas, sem hierarquização de olhares, sem primazia de disciplinas.

Nesse sentido, o sujeito da Psicossociologia seria àquela (e) cuja marca da cultura se faz presente e está em constante interação com suas construções psíquicas internas, sua vida social, em um determinado momento histórico, dentro de certas circunstâncias. Ela (e) aparece nas construções sociais que estabelece, como no caso das instituições que cria e que acabam por instituir sua própria existência. Nesta dinâmica, ela (e) cria e é criada (o), constantemente. O sujeito da Psicossociologia é dinâmico, plural, instituído e instituinte, como apresenta Nasciutti (2000), e interpreta o mundo ao seu redor criando representações sociais.

No âmbito da Psicossociologia, no que diz respeito à relevância das instituições como campo de pesquisa, Nasciutti (2000) ressalta que, adotando a perspectiva de instituição como o instituído, com existência ancorada na vida social, a Psicossociologia a considera como espaço privilegiado de estudo. A instituição se organiza a partir da articulação de elementos sociais e psicológicos. Sendo assim, a economia, as ideologias, a política, a cultura, as manifestações psíquicas, dentre outros, interagem e se expressam nas ações individuais e nas relações interpessoais. Daí surgem os conflitos, pois esses elementos regulamentam a vida em sociedade, marcando diferenças. Nota-se, então, a relevância do estudo das instituições pela Psicossociologia, já que são construções sociais e refletem as concepções de mundo dos grupos que as constituem.

Neste sentido, o campo de investigação dessa presente pesquisa, a instituição escolar, torna-se um espaço privilegiado de investigação em Psicossociologia. Na escola, identidades são formadas e reforçadas. Por meio da interação, das trocas discursivas, conhecimentos sobre si mesmo e sobre o outro são delineados, teorias do senso comum são construídas e identidades são formadas a partir delas. Woodward (2000) destaca que as identidades constroem seu sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos. Nesse jogo, essas identidades marcam as diferenças, incluindo ou excluindo as pessoas em grupos predefinidos, a partir do “ser” e do “não ser”. Torna-se primordial, portanto, conhecer esse universo.

No processo de construção de identidades e, agindo de forma simbólica para classificar o mundo e as relações, está a representação. No que se refere à relação entre identidade e representação no âmbito da cultura, Woodward (2000) destaca que a representação, como processo cultural, cria identidades coletivas e individuais. A todo momento, são produzidos significados que são intrínsecos às relações sociais. Nessas relações, as práticas de significação são marcadas por jogos de poder que tentam buscar, na perspectiva essencialista de identidade, suas origens biológicas, imutáveis, para sedimentá-la. Em contrapartida, a perspectiva não essencialista marca a construção de identidades como projeto político, histórico.

Portanto, estudar o contexto escolar, do ponto de vista da Psicossociologia, é desconstruir essas concepções naturais das identidades. O olhar psicossocial, segundo Alves-Mazzotti (2008), é de extrema relevância para se entender essas construções simbólicas e propiciar uma intervenção eficaz na prática escolar e o estudo das representações sociais possibilita isso.

Parece clara a adequação dos estudos em representações sociais na Psicossociologia. Como disciplina interdisciplinar, a teoria de Serge Moscovici abre um leque de possibilidades metodológicas que permite o aprofundamento do entendimento de como as práticas discursivas são estabelecidas e de que modo as teorias do senso comum são criadas. Também por sua perspectiva apontada para a transversalidade de conhecimentos, diferentes são os objetos de estudo e seus campos de investigação.

Valentin (2013) assinala quatro razões para se usar a Teoria das Representações Sociais, o que se pode destacar, também, como motivos de sua relevância dentro da Psicossociologia, são eles: 1. Por se tratar de uma posição paradigmática especial, de cruzamento com outras ciências e, por isso, vai além dos níveis intra e interindividuais de análise dos fenômenos; 2. Por possuir um olhar no pensamento cotidiano, do senso comum; 3. Por se caracterizar como uma grande teoria e, assim, orientar os estudos no sentido mais geral das concepções sobre o funcionamento individual e social; 4. Por seu olhar considerar a mudança social, a transformação nas sociedades e nas comunidades.

No arcabouço teórico aqui proposto, a relevância das pesquisas em instituição escolar se mostrou pertinente. Na próxima seção, será visto de que forma a escola aparece nas pesquisas em Representações Sociais. A apresentação das pesquisas se dará, uma a uma, dentre as mais relevantes, de modo a marcar a pertinência dos temas e metodologias empregadas. Por esse motivo, também, optou-se por ampliar o tempo histórico dessa revisão, iniciando com estudos atuais, de 2019, e finalizando com alguns exemplos de 2010.

3.2.1 Pesquisas sobre os fenômenos escolares em Representações Sociais.

Os primeiros estudos da teoria de Serge Moscovici na área da Educação, de acordo com Anadón e Machado (2003), foram iniciados com Michel Gilly, na década de 80, na França, cujo foco era investigar de que modo as contradições inerentes à escola são encaradas e como as representações sociais gerenciam ideologias que condicionam o funcionamento do sistema de ensino. Segundo o autor, temas como fracasso escolar, desigualdades sociais, modelo de ensino tradicional, julgamento da (o) professora (or) sobre as (os) alunas (os), atividades escolares, dentre outros, surgem como as principais fontes de representações sociais.

No Brasil, pesquisas vêm sendo realizadas no campo educacional, tendo a teoria de Serge Moscovici como norte teórico-metodológico. Abaixo, segue a descrição de algumas pesquisas consideradas de relevância.

Ortiz e Júnior (2019) investigaram as representações sociais de “ser professor de Física”, em cinquenta e quatro alunas (os) do início e do final da licenciatura em Física, de duas instituições públicas do estado do Paraná. A coleta dos dados se deu por meio da técnica de evocação livre de palavras organizadas em grupos semânticos e analisados os quadros que identificam o núcleo central e periférico das representações sociais. O núcleo central, das (os) alunas (os) dos primeiros anos, bem como das (os) que estavam finalizando o curso, foi formado por elementos que indicaram uma perspectiva tradicionalista e positivista de ensino, mesmo com a preocupação em refletir a prática. Concluiu-se que a formação não transformou, de

forma significativa, as representações, estas se aproximando mais do senso comum do que dos conhecimentos científicos da área.

Também estudando alunas (os), Savarezzi, Novaes e Gimenez (2019) pesquisaram, em dois grupos com trezentas e quatorze crianças do Ensino Fundamental e duzentas (os) e duas (dois) jovens do Ensino Médio, as representações sociais associadas à Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O intuito também era conhecer os motivos do desinteresse de alunas (os) por essa disciplina. Assim como na pesquisa anterior, utilizaram a abordagem estrutural das Representações Sociais por meio da técnica de evocação livre, observou-se que o núcleo central das representações sociais dos dois grupos relaciona-se com a concepção tradicional de esporte e exercícios.

Mudando o foco, embora continuando com a metodologia do Núcleo Central, um estudo sobre as representações sociais da formação de professoras (es) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB foi desenvolvida por Freire (2019). Com base na Teoria do Núcleo Central de Abric (2001; 2003) e por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras e de um questionário, foram coletados dados de cem docentes. Os resultados mostraram que o termo “fundamental” foi o mais significativo, fazendo parte do núcleo central das representações seguido pelo termo “conhecimento”. Os resultados, analisados quantitativamente por meio do programa *Excell*, sistematizando as palavras, e qualitativamente por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), mostraram que o termo “fundamental” foi o mais significativo, fazendo parte do núcleo central das representações seguido pelo termo “conhecimento”. Com menos ênfase, surgiram alguns termos “responsabilidade”, “desenvolvimento”, “vocação”, “motivadora”, “indispensável” etc. Concluiu-se que a formação é percebida como relevante às (aos) docentes. Este trabalho contribuiu no sentido de uma reflexão sobre a relação entre a formação e os interesses das (os) docentes.

A profissão docente foi estudada por Machado (2018), em quarenta e quatro professoras (es) iniciantes na educação básica, com até cinco anos de carreira de docência em escolas públicas de Recife e Região Metropolitana. O referencial

utilizado foi a abordagem societal das representações sociais. Por meio de uma pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados foram analisados por meio do software Alceste. A análise dos dados conclui que os elementos constituintes das representações sociais da profissão docente foram: “a transmissão e mediação de conhecimentos, possibilidade de formar sujeitos, o compromisso e a responsabilidade envolvidos na tarefa de educar e, principalmente, a desvalorização e falta de reconhecimento social do professor” (p. 01). Observou-se a necessidade de efetivação de programas de formação que deem mais suporte ao trabalho docente de quem está em início de carreira.

Garnica (2018) propôs a ressignificação das representações sociais sobre os processos de aprendizagem e relação professora (or) – aluna (o), por meio de uma formação docente reflexiva, da qual participaram trinta professoras (es) do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal do interior de São Paulo. Para obtenção dos dados, foram utilizados os formulários de encaminhamento das (os) alunas (os) à Psicologia Escolar, debates orientados, entrevistas em grupos coletivas e observação participante. A análise dos dados mostrou mudanças nas representações sociais com ancoragem e objetivação em divergentes, coesos e contraditórios discursos sobre a aprendizagem e, pelo questionamento sobre o sentido e conhecimento construído ao longo da formação, mostrou desejo de fazer intervenções no processo de aprendizagem.

Voltando ao grupo de alunas (os) como participantes, as Representações Sociais sobre a escola foram investigadas em adolescentes acolhidas na Casa Santa Luiza de Marillac e na Associação de Promoção a Menina - APAM, em Ponta Grossa/PR foi foco da pesquisa de Somer (2018). Para a coleta de dados, utilizou-se grupo focal com os resultados analisados por meio de análise de conteúdo. A análise mostrou uma percepção positiva em relação à escola, sensação de pertencimento. Com algumas (uns) professoras (es) e pedagogas (os) apareceram relações negativas com elementos como bullying, estigma e alteridade radical. Percebeu-se a dificuldade de a escola lidar com essas (es) alunas (os) em situação de acolhimento.

Um estudo em três campi de uma escola federal de ensino do Rio de Janeiro, em dez professoras (es) do segundo ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental (Grupo I) e dez professoras (es) do nono ano do segundo segmento do Ensino Fundamental (Grupo II), foi desenvolvida pelos autores Morais e Lima (2017). Eles estudaram as representações sociais sobre a afetividade na prática docente. Por meio de uma pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, analisadas com análise de conteúdo temática. O tema indutor foi "Afetividade na escola" e a discussão dos resultados partiu do modelo figurativo. Observou-se, no Grupo I, o termo "carinho" associado a "professor afetuoso", "abraços e beijos", "palavras doces" e "aluno afetuoso". No Grupo II, surgiu o termo "empatia", associado a "amizade com os alunos", "permitir liberdade de expressão", igualdade com os alunos", "ser sensível ao saber dos alunos". Concluiu-se que o processo de ancoragem em ambos os grupos pode estar relacionado à formação pouco aprofundada das (os) professoras (es) em temas sobre afetividade. Desse modo, a pesquisa pode contribuir para motivar o corpo docente a estudar a afetividade e ampliar suas práticas, bem como instigar as formações e reverem o material ensinado.

Nem docentes e nem discentes, Oliveira e Sales (2017) optou por pesquisar as representações sociais de trinta diretoras (es) escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a formação de professoras (es). Além disso, investigaram as características que mais valorizam nas (os) docentes, bem como conhecer as políticas referentes à formação que há nas escolas municipais de Teresina. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e a análise de conteúdo para a análise de dados. Os resultados indicaram a visão de cooperação por parte das (os) diretoras (es) na formação do corpo docente e representaram a formação como momento de atualização, domínio de sala de aula e aquisição de conteúdos. A titulação da (o) professora (or) (Pós-graduação) para as (os) diretoras (es) apareceram com menos valor do que a cooperação e o cumprimento do planejamento. A correlação entre formação continuada e qualidade da educação também foi identificada. Concluiu-se que a pesquisa contribui para a reflexão sobre a formação.

Pinheiro (2017) realizou um estado da arte relevante sobre os objetos de pesquisa, perfil de participantes, instrumentos de coleta e análise de dados, tendo

como base a Teoria das Representações Sociais nas pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado, com professoras (es) da educação básica, entre os anos de 2000 e 2009. Ao todo foram duzentas e dezenove dissertações e vinte e nove teses selecionados no Portal da CAPES. Observou-se crescimento progressivo das pesquisas nos anos analisados, predominância de estudos qualitativos com entrevistas e questionários em maior número e desenhos, fotos e dinâmicas musicais em menor quantidade. Também houve maior número de participantes de pesquisa que eram docentes do ensino fundamental, seguido pelo ensino médio, graduandas (os) do curso de Pedagogia ou Licenciatura. Como temas, verificou-se formação de professoras (es), identidade e trabalho docente, aleitamento materno, indisciplina e hiperatividade, educação sexual e preservação de áreas de manguezal. Para análise de dados observou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Sobre as representações sociais relacionadas ao trabalho docente e as relações no dia a dia das (os) professoras (es) de Sociologia do Ensino Médio no município de Goiânia-Goiás, Melo (2017) utilizou, para a coleta de dados, a observação, entrevista e questionário. Os resultados indicaram a visão crítica, mas sofrimento e desgaste relacionados às exigências do trabalho.

Silva e Carvalhaes (2016) pesquisaram as representações sociais de futuras (os) professoras (es) ingressantes nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia da UEMG - Unidade Leopoldina, sobre a prática docente em professoras (es) do Ensino Fundamental e Educação Infantil do Município de Leopoldina-MG. A coleta de dados se deu por meio de um Estudo de Caso do tipo Levantamento utilizando instrumentos quantitativos para ampliar a análise dos dados. Concluiu-se a relevância do Estágio para a Formação da (o) professora (or) demonstrando que as representações a (o) identificaram como um importante recurso didático-pedagógico para a aquisição de conhecimentos.

Em pesquisa cujo objetivo foi descrever as representações sociais de professores do sexo masculino que trabalham com crianças de zero a cinco anos, de escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, Gonçalves, Farias, Reis (2016) concluíram que ainda há preconceito na atuação de homens na escola, pois as

representações sociais apresentaram conteúdos que relacionam a mulher como a que possui atributos inatos para esse trabalho.

Os pesquisadores Freitas, Rego, Testa Braz Da Silva e Faria (2016) desenvolveram um estudo delineando os trabalhos no contexto educacional apresentados nas Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais - JIRS e Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais - CBRS nos anos de 2013 e 2015. Ao todo foram identificados duzentos e dezesseis trabalhos versando sobre temas variados: conceito de infância, materiais pedagógicos, educação ambiental, matemática, cotidiano de sala de aula, condições de trabalho docente, energia nuclear, formação de policiais, profissionais de terapia ocupacional, dentre outros. Segundo os autores, os temas envolveram, desde os primeiros anos, da escolarização até a pós-graduação.

As representações sociais sobre as práticas de professoras (es) da Educação Básica, em dez professoras (es) da graduação em Pedagogia, foi foco de estudo de Domingos (2016). Como técnicas de coleta de dados, foram utilizados a observação não participante, filmagens de aulas, autoconfrontação simples (apresentação de argumentos opostos aos apresentados pelas/os entrevistadas/os, de modo que produzissem outros), entrevistas semiestruturadas com indução de metáfora (comparação do trabalho em Educação Básica com um animal, de modo a imaginar o objeto), A análise de dados se deu por meio do Modelo da Estratégia Argumentativa. Os resultados mostraram representações sociais como “ensinar e aprender”, “dar atenção”, “estudo” e “pesquisa”, objetivando-se em “prática dialógica” e “professor reflexivo”. Sugere-se, portanto, a ancoragem em teorias de Karl Marx e Paulo Freire, principalmente.

Machado, Raposo, Silva, Castro e Albuquerque (2016) pesquisaram as representações sociais do ser professora (or) em setenta docentes iniciantes de educação infantil e ensino fundamental de escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife. Como suporte metodológico, utilizou-se a abordagem societal de Willem Doise. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com perguntas abertas. Os resultados mostraram elementos negativos e pessimismo

relacionados à profissão de professora (or) vinculados à precarização do contexto, gerando mal-estar.

Um estudo quanti-qualitativo acerca das representações sociais sobre a profissionalização para professoras (es) da Educação Básica da Baixada Fluminense foi desenvolvido pelo pesquisador Bizerra (2016). Para a coleta de dados, utilizou-se a Técnica de Evocação de Abric, além do Inventário de Valoração e Enfrentamento. A análise dos resultados mostrou os elementos “emprego” e “capacidade” como integrantes do núcleo central das representações. Sobre os problemas enfrentados, foram delineadas as categorias Disciplina, Falta de estrutura para as (os) alunas (os) desenvolverem atividades e Falta de compromisso das (os) governantes, indicando passividade, visão funcionalista sobre a sua prática, falta de autonomia na resolução dos conflitos que dificultam a valorização da carreira.

Rosa (2015) investigou as representações sociais sobre escola, escola pública e escola particular em alunas (os) do nono ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais do ensino do município de Londrina (PR). Como base para a coleta de dados, foi utilizada a Teoria do Núcleo Central de Abric (2001) e analisados por meio do software EVOC (VERGÈS, 1994). Foi aplicado um questionário sociodemográfico e uma escala de atitudes sobre escola e técnicas de associação livre de palavras. As análises prototípicas e árvores máximas mostraram diferentes representações com dimensões valorativas, cognitivas e, em maior número de expressões, as afetivas. As (os) participantes da Escola A representaram a escola como aprendizagem, estudo, educação, a escola pública é importante e boa e a escola particular é boa, chata, interessante. As (os) participantes da Escola B representaram a escola como futuro e importante; a escola pública é boa e a particular é boa, cara, chata, legal. Os resultados da escala de atitudes mostraram atitudes positivas, mas foi significativo o número de alunas (os) que não se sentem integrados à escola e que não veem sentido e realização nela. A pesquisa sinaliza a importância da participação das (os) alunas (os) exercendo direitos e cobrando direitos.

Por meio de entrevista aberta e da Técnica de Associação Livre de Palavras, as representações sociais sobre a escola em oito alunas (os) do quarto ano em

situação de distorção idade-série da Escola Estadual Professora Antônia Girlande foram estudadas por Da Silva, Souza e Medeiros Neta (2015). A análise qualitativa dos dados indicou que os elementos mais evocados foram aprender e estudar, que percebem a aprendizagem como instrumento de transformação, reconhecendo o valor de aprender e que compreendem a perspectiva pedagógica da escola.

Também pode-se destacar o estudo de Ferreira, Brandão, Fernandes e Penteado (2014) que buscou refletir as representações sociais de professoras (es) de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. Em outra pesquisa apresentada por Melo e Vieira (2014), o estado da arte sobre a relação entre as representações sociais e o “ser professor”, que mapeou dissertações e teses defendidas entre o período de 2004 a 2014 do programa de pós-graduação em Educação - PPGEd da UFRN, observou-se que a teoria das representações sociais tem sido utilizada como recurso teórico metodológico para compreender situações do cotidiano na educação. O tema central diz respeito à busca pela apreensão das representações sociais do “ser professor”, com foco na compreensão sobre a formação docente.

Ampliando o conjunto dessas produções, pode-se acrescentar os estudos de Lima (2014) cujo objetivo foi de investigar de modo qualitativo as representações sociais de escola em produções “livres” e “direcionadas” de alunas (os) do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Campinas, SP. Como resultado, observou-se que as (os) alunas (os) representam a escola de modo positivo, pois a consideram um espaço privilegiado para preparar para a inserção no mercado de trabalho, aquisição do conhecimento e para atividades recreativas. Além disso, a escola apareceu como local limpo, organizado e harmonioso. A pesquisa indica a importância de legitimar as falas das (os) alunas (os) com o intuito de constituí-las (os) como autônomas (os) e participativas (os).

Menin, Leite, Zechi e Azevedo (2014) relatam uma pesquisa sobre as representações sociais de trinta e cinco diretoras (es) de escola da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente – SP sobre o seu papel e as maiores dificuldades da função. Foram utilizados questionários que mostraram o quanto essas (es) profissionais sentem-se sobrecarregadas (os) a partir dos elementos: cansado,

desmotivado, desvalorizado, além de serem mediadores de conflitos. A falta de preparo das (os) professoras (es) e suas faltas, a não participação dos pais, a desvalorização da escola, a indisciplina e o descaso das (os) alunas (os) apareceram como principais problemas que afastam a (o) diretora (or) de sua real função democrática e participativa.

Sousa, Villas Bôas e Novaes (2014) descrevem pesquisas realizadas para a compreensão do trabalho docente com a teoria de Serge Moscovici como suporte teórico metodológico, realizadas pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação CIERS-Ed. O viés Psicossocial nos estudos em Educação proposto pela Teoria das Representações Sociais é evidenciado, uma vez que ela permite a compreensão de processos de construção das subjetividades da (o) professora (or) e do modo pelo qual o ensino se transforma. Na perspectiva política, as pesquisas em representações sociais na área da Educação sinalizam que propostas de melhorar a Educação têm que ir além da atuação docente. Deve considerar as condições na qual a prática da docência se realiza, as percepções das (os) professoras (es) sobre o futuro e o sentido de sua profissão, sobre o futuro das (os) alunas (os), os vínculos, identidade social, de modo a desfragmentar esse olhar e compreender a Educação em sua teia ampla de significados, significados estes repensados no momento da formação docente.

As pesquisas de Naiff e Naiff (2013) estudaram as representações sociais da organização da escolaridade em ciclos, bem como as representações sociais das (os) professoras (es) sobre a qualidade de vida de suas (seus) alunas (os). Já no foco de Paula, Kodato e Dias (2013), a pesquisa se deu sobre as representações sociais da violência em professoras (es) da escola pública de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Costa (2013) investigou a compreensão do poder profissional docente a partir das representações sociais.

Zambao Abdian e Monteiro Ciardella (2011) analisaram as representações sociais de profissionais da educação de duas escolas, municipal e estadual, sobre a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Os resultados indicaram que houve uma atribuição positiva a essa política, mas, pela contradição entre o texto

e as diretrizes governamentais, a prática é mantida em modelos já historicamente consagrados.

Finalizando a apresentação dos estudos, Melo e Batista (2010) realizaram um estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu no Brasil em representações sociais. Esse mapeamento indicou três núcleos de discussão: processos formativos (preparação da/o professora/o ou estudantes), gestão e políticas educacionais que participam no processo de construção da escola e formação de seus sujeitos, práticas culturais e institucionais vinculadas aos saberes sociais e as práticas formais de educação. Ao todo, foram avaliados quinhentos e trinta e um trabalhos. Foi observado que a temática está direcionada ao núcleo “Processos Formativos”, com foco nas representações sociais de funções e papéis da escola como, representações de funções escolares como as de professoras (es), educadora (or) e diretora (or) e representações de elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa mostrou, ainda, que há pouca produção em torno da relação entre escola, educação e comunidade.

Esses e outras inúmeras pesquisas apontam para a relevância da teoria de Serge Moscovici para compreender aspectos do cotidiano escolar, em especial no que diz respeito a “estimular a reflexão de professoras (es) (...) sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupal e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção do fracasso escolar.” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23).

São grandes as possibilidades de realização de pesquisas com base na Teoria das Representações Sociais no campo escolar. Dar essa visibilidade foi o motivo de se optar pela explanação uma a uma, dentre as pesquisas consideradas mais relevantes. A característica interdisciplinar e o foco na compreensão dos fenômenos do Universo Consensual ampliam as metodologias que podem ser aplicadas para a obtenção das observações desejadas, bem como o tipo de grupo social estudado. Docentes em início de carreira, ou já com grande percurso na área, discentes adolescentes ou jovens adultas (os), diretoras e diretores, são apenas algumas

possibilidades de grupos que podem levar à compreensão das representações sociais sobre os fenômenos, por meio de grupos focais, técnica da associação livre, entrevistas, estudos de casos, etc.

A proposta desta tese, em ter como foco as representações sociais dos papéis concebidos em relação à escola e ao corpo docente, permite a utilização de várias possibilidades de recursos. Assim, no próximo capítulo, o conteúdo do universo reificado apresentado até aqui será revisado de modo a identificar como o papel da escola e o papel da (o) professora (or) aparecem nesse material. Para essa identificação, serão construídas categorias, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que servirão de referência para a identificação das categorias oriundas do discurso informal das (os) participantes desta pesquisa e que caracterizam o universo consensual desse grupo.

4.0 O UNIVERSO REIFICADO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR)

Dever, Ofício, Comportamento, Função, Atribuição, Atitude, Objetivo e Obrigação aparecem como sinônimos do termo *papel* (AULETE, 2000) logo, no material a ser avaliado neste capítulo, todos os elementos associados a esses conceitos serão identificados como relacionados ao papel da escola e ao papel da docência nela inserida.

O termo papel, e não função, ou qualquer outro citado acima, foi escolhido com base na definição desse conceito na vertente psicológica da Psicologia Social que, embora seja um caminho diferente dos estudos da Psicologia Social sociológica, ou Psicossociologia, é a área que traz um sentido sobre esse fenômeno inerente aos processos grupais e que pode ser usada com cautela sem causar conflitos teóricos. Portanto, o conceito de *papel* apresentado por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005) diz respeito ao que é desempenhado e esperado de uma (um) integrante de um grupo.

A partir do reconhecimento de seu *status* ou pelo direcionamento de normas sociais, termos discutidos por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005) à luz de autores relacionados à Psicologia Social Americana, a pessoa acaba por agregar papéis sociais ao seu comportamento. Definidos de forma, mais ou menos específica, os papéis facilitariam a interação social, uma vez que as (os) integrantes de um grupo passam a entender o que esperar umas (uns) das (dos) outras (os). Esses papéis não são estáticos, pois vão se modificando a partir da reestruturação do grupo, dos rearranjos estabelecidos num movimento sistêmico do mesmo, ao longo do tempo, de acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005).

Cabe ressaltar que *status*, normas e papéis sociais são termos estudados, tanto no campo da Psicologia quanto no da Sociologia. Desta forma, trata-se de reflexões que tomam diferentes caminhos. Por conta disso, e de modo a apresentar apenas uma compreensão geral do termo *papel*, optou-se, para este estudo, adotar a visão concisa apresentada por Rodrigues, Assmar e Jablonski (2005). Além disso, para os objetivos deste trabalho, será considerado *papel social* o que é desempenhado a partir

das normas sociais preestabelecidas, e não como comportamentos atrelados ao *status* ocupado pela pessoa no grupo, já que se trata de professoras (es) de escolas públicas, de um determinado município do Estado do Rio de Janeiro, inseridas (os) num conjunto de regras e normas preestabelecidas.

Esses papéis são entendidos, interpretados e reproduzidos por meio do conhecimento teórico inerente ao universo reificado, das leis e regulamentos que direcionam suas práticas, bem como pelas teorias do senso comum, carregadas de representações sociais que compõem o universo consensual compartilhado por esse grupo. A popularização do conceito de *papel* é visível nas trocas discursivas cotidianas, quando um grupo discute a prática inerente a uma profissão, o que reforça o seu uso.

Tendo sido definido o termo relacionado ao objeto de estudo deste trabalho, cabe apresentar, neste momento, a lógica deste presente capítulo.

A explanação neste capítulo caminhará na seguinte forma: inicialmente, a partir de uma revisão da literatura, serão apresentadas autoras (es) cujos estudos foram identificados como pertinentes ao papel da escola e ao papel da (o) professora (or). Desse conteúdo serão extraídos elementos que formarão as primeiras categorias com base na metodologia de Bardin (2011), de modo a sintetizar esse material e já iniciar a categorização de elementos sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or), relacionados ao universo reificado. Em seguida, será identificado em que modelos de ensino essas categorias estão ancoradas, tradicional (religioso e positivista) ou democrático (Paulo Freire).

Num segundo momento, novas categorias serão delineadas tendo como referência os conteúdos discutidos nos capítulos anteriores, mais especificamente nos capítulos dois e três. A proposta é de que, ao final deste capítulo, se tenha um conjunto significativo de categorias com elementos oriundos do universo reificado sobre aos papéis desempenhados no contexto escolar que possam servir de base para a discussão dos elementos, observados no universo consensual, por meio da pesquisa de campo.

4.1 O Papel da Escola e o Papel da(o) Professora(or): delineando as primeiras categorias do universo reificado

Iniciando a discussão com Nobre e Sulzart (2018), que pesquisaram o papel social da escola em profissionais da área da Educação, indagando sobre a responsabilidade escolar como instituição formal e de influência social, observou-se que os problemas enfrentados pela escola pública surgem como entraves para o seu sucesso. Falta de pessoal que se envolva no planejamento educacional, não comprometimento de pais de alunas (os) com a vida acadêmica de suas (seus) filhas (os), não envolvimento da comunidade com as propostas pedagógicas e a falta de perspectiva da (o) discente em relação à importância de seu ofício, indicam que a escola deveria estar mais comprometida com a sua importância como agente formador e mediador, de trocas com a comunidade para estabelecer parcerias que potencializem suas ações. O autor ressalta a importância de uma "postura pedagógica sensível, responsável, política, diferenciada" (p.2) da (o) professora (or) de modo que a escola possa desenvolver seu papel de "construção social dos indivíduos" (p.2).

Como conclusão de seu trabalho, Nobre e Sulzart (2018) identificaram que grande parte das escolas públicas, em pesquisa realizada com centro e oitenta e quatro docentes do município de Itaparica, são passivas no que diz respeito à aproximação das famílias que se mostram distantes. Essa parceria seria de extrema importância para o processo de socialização da pessoa, podendo afetar de modo positivo com a ampliação das estratégicas pedagógicas. Outro ponto identificado foi a relevância de uma atitude política por parte do corpo docente e da gestão que inclui a identificação de problemas sociais ligados à escola e a elucidação de que é com amor e participação mútua que se faz Educação. Para os autores, reescrever a história da escola é fazer com que ela possa assumir seu lugar de mediação entre sociedade e processo educacional.

Com Nobre e Sulzart (2018), portanto, o papel da escola voltado à construção social é sinalizado. No entanto, para que isso ocorra, o papel mediador entre sociedade e processo educacional é necessário. Como papel da docência destaca-se a identificação de problemas sociais, o ensino com amor, sensibilidade, responsabilidade, com postura política, diferenciada e participação mútua.

Sobre a questão da qualidade do ensino, destaca-se o relatório de 2018 divulgado em março de 2019 na França e elaborado pelo *Programme for International Student Assessment* – PISA da *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD [13] . No ranking apresentado (SCHLEICHER, 2019), os resultados brasileiros indicam um desempenho nas áreas de leitura, ciências e matemática inferiores à média dos países avaliados. Sem entrar em detalhes sobre a comparação das regiões brasileiras e as observações comparativas entre o Brasil e os outros países, o que interessa neste trabalho é entender que a compreensão na qualidade da Educação está ligada ao conteúdo adquirido e às competências desenvolvidas a partir deles. Portanto, pode-se concluir que, dentro dessa lógica comparativa, o papel da Escola (já que a aquisição do conhecimento é avaliada pelo PISA por meio de instituições educacionais, exclusivamente) é o ensino de conteúdos, considerados homogêneos, mundialmente.

Ainda sobre a qualidade da Educação, em relatório realizado no ano de 2013 pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, o Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – TERCE mapeou currículos de quinze países na América Latina e Caribe, em Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências, com a finalidade de fornecer dados para as políticas educacionais. Os testes foram aplicados em alunas (os) do 4º e 7º anos do ensino fundamental e levaram em consideração o que há em comum entre os currículos. (INEP, 2015)

O foco do relatório está nas “habilidades para a vida, promovido pela UNESCO, segundo o qual as escolas devem promover conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam às (aos) alunas (os) participarem, ativamente, na sociedade

13 A OECD é uma organização internacional que inclui trinta e seis países e que tem como objetivo conhecer a realidade política e social dos países membros, debatê-los e buscar soluções para os problemas enfrentados. O PISA é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes desenvolvido pela OECD que mede o desempenho em matemática, ciências e leitura de alunas (os). No Brasil, uma mostra com alunas (os) de 15 de, pelo menos, 150 escolas públicas e particulares são testadas (os). Mais informações sobre o PISA podem ser acessadas em https://www.oecd.org/pisa/ e sobre a OECD acessar https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm

como indivíduos e como cidadãos". (INEP, 2015) [14] . Os itens avaliados são relacionados ao nível de aprendizado da educação básica. A maioria dos países obteve melhores resultados do que o estudo de 2006. Entretanto, o relatório de 2013 destacou a importância dos desafios de aquisição dos conhecimentos básicos, pois não basta frequentar a escola, há que se ter um ensino de qualidade para que as (os) alunas (os) aprendam tais conhecimentos e garantam sua permanência, diminuindo a evasão escolar. Em geral, e o Brasil está incluído, obteve-se uma diminuição da proporção das (os) alunas (os) com níveis mais baixos de desempenho e um pequeno aumento das (os) que possuem rendimentos mais altos. No entanto, os perfis das escolas indicam uma grande desigualdade na educação do país. Segundo o relatório, a variável "nível socioeconômico" possui correlação direta com o "desempenho", logo, as escolas que possuem alunas (os) com nível socioeconômico elevado foram as que apresentaram melhores rendimentos.

O relatório discutiu, ainda, que, para que haja melhoria na qualidade do ensino, deve-se dirigir maiores recursos à educação básica e intervenções mais focais nas escolas com população mais vulnerável. Cada esfera da sociedade envolvida na educação tem sua responsabilidade no processo de mudança para um modelo de educação democrática, para todas (os). (INEP, 2015)

Com base na avaliação dos currículos acima, percebe-se o papel da escola em contribuir na construção de uma educação mais democrática, promovendo conhecimento, habilidades, valores e atitudes.

A função da escola voltada à formação intelectual como ponto primordial no processo de formação integral da pessoa, na medida em que cria conhecimento e forma seus aspectos não só intelectuais, mas também moral e material, é discutida por Oliveira, Viana, Boveto e Sarache (2013). As autoras indagam se a proposta de uma educação de qualidade consegue dar conta de problemas da Educação, tais como a questão da alfabetização na escola pública, já que a erradicação do analfabetismo se mostrou como necessária ao desenvolvimento do país. Aqui, a escola, então, aparece com o papel voltado à formação intelectual, moral e material

14 Material retirado do site, logo, não possui paginação.

das pessoas e, de forma mais específica, responsável pela erradicação do analfabetismo no país.

Sobre essa questão de erradicação do analfabetismo, é importante destacar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC ressaltado por Oliveira, Viana, Boveto e Sarache (2013). Este movimento tornou-se conhecido em 2013 e teve como objetivo estabelecer a alfabetização até a idade de oito anos, universalizando a qualidade na Educação brasileira. Seus quatro eixos – A. Formação Continuada e Presencial para professoras (es) e orientadoras (es); B. Materiais Didáticos com Obras Literárias e de Apoio Pedagógico, Jogos e Tecnologias; C. Avaliações Sistemáticas e Gestão; D. Controle e Mobilização Social – buscam formar professoras (es) críticas (os) que consigam delinear, de forma criativa, caminhos que solucionem problemas, estreitem o diálogo com a comunidade, criem espaços colaborativos, dentre outros.

A alfabetização, portanto, se apresenta como o objetivo inicial do processo de escolarização e condição para a continuidade desse processo. No entanto, Oliveira, Viana, Boveto e Sarache (2013) questionam porque o Brasil ainda necessita de dispositivos que garantam a efetivação desse objetivo no período escolar adequado. Como possível resposta, as autoras discutem que são muitas outras funções destinadas e assimiladas pelas (os) profissionais que atuam na Educação, levando a erradicação do analfabetismo a um plano secundário.

A transmissão de conhecimentos importantes para “tornar a pessoa capaz de deter o conhecimento científico produzido pela sociedade e saber conviver com o outro, segundo princípios de civilidade e de ética” (p.4) é o ponto primordial da Educação formal para Oliveira, Viana, Boveto e Sarache (2013). Porém, trata-se de uma realidade ainda distante das salas de aula. Para uma mudança qualitativa, a formação docente deve passar, segundo elas, por uma reformulação que deveria incluir uma reflexão sobre o objetivo da escola. As (os) profissionais de educação precisam perceber a importância da teoria, do conhecimento iniciado com a alfabetização e que forma a (o) cidadã (ão). Somente com essa conscientização, serão escolhidos temas e conteúdos necessários para essa formação desde os primeiros anos de escolarização da criança, despertando nelas o gosto pelo saber.

Com base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e nas discussões de Oliveira, Viana, Boveto e Sarache (2013), o papel da escola estaria relacionado com a erradicação do analfabetismo, transmissão de conhecimentos, formação moral e intelectual. Como papel da (o) professora (or) pode-se relacionar a solução de problemas e o estreitamento do diálogo com a comunidade.

Também sobre as diferentes funções assumidas pela escola, Nóvoa (2007) já mencionava o “excesso de missões” (p.6), de tarefas que foram destinadas pela sociedade à escola e assumidas, generosamente e voluntariamente, pelas (os) docentes. Esse “transbordamento” (p.6) de atividades e de funções provocariam, segundo o autor, uma dispersão, uma não identificação de prioridades, já que todas elas emergem como importantes, mas desviam do principal foco da escola que é a aprendizagem. Sendo assim, neste autor, o papel da escola apareceria relacionada à aprendizagem.

Libâneo (2007) destaca os objetivos da escola relacionados a preparar a pessoa para o processo produtivo e para a vida em sociedade e formar a (o) cidadã (ão) ética (o), crítica (o) - reflexiva (o). De forma sintetizada, pode-se concluir que cabe à escola a formação geral da (o) cidadã (ão) e seu preparo para a vida laboral.

Visando organizar os papéis da escola e da docência, identificados na primeira parte deste capítulo, pode-se delineá-los com os seguintes elementos:

<u>Papel da escola, elementos</u>:

1 – Formação geral da (o) cidadã (ão); 2 – Formação intelectual; 3 – Erradicação do analfabetismo; 4 – Diminuição da evasão escolar; 5 – Participar da construção social do indivíduo; 6 – Mediar a relação entre comunidade e processos educacionais; 7 – Aprendizagem; 8 – Transmitir de conhecimentos básicos; 9 – Treinar habilidades e atitudes; 10 – Transmitir valores morais; 11 – Dar base para a formação material da pessoa

<u>Papel da (o) professora (or), elementos</u>:

1 – Solucionar problemas; 2 – Estreitar do diálogo com a comunidade; 3 – Identificar problemas sociais; 4 – Ensinar com amor, sensibilidade, responsabilidade, postura política, diferenciada e participação mútua.

As categorias aqui delineadas com base nos elementos acima são:

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Formação intelectual; Erradicação do analfabetismo; Diminuição da evasão escolar; Aprendizagem; Transmitir de conhecimentos básicos)

Formação Moral (Transmitir valores morais)

Preparar para o trabalho (Treinar habilidades e atitudes; Dar base para a formação material da pessoa)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Preparar para a cidadania (Formação geral da/o cidadã/ão; Participar da construção social do indivíduo)

Mediar (Mediar a relação entre comunidade e processos educacionais)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Realizar Tarefas (Solucionar problemas)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Mediar (Estreitar o diálogo com a comunidade)

Ser Companheira (o) (Ensinar com amor, Sensibilidade)

Responsabilidade (Identificar problemas sociais; Responsabilidade)

Conscientizar (Postura política diferenciada)

Desierarquizar (Participação mútua)

Após essa explanação, e dando continuidade à categorização proposta, se iniciará, a partir de agora, a identificação dos elementos relacionados ao papel da escola e da docência no conteúdo apresentado nos capítulos dois e três. Ao lado de cada etapa analisada, serão identificadas (os) as (os) autoras (es) de referência que discutiram esses conteúdos, nos respectivos capítulos. Ao final, serão apresentadas as categorias, a partir desses elementos, e em qual modelo estão ancoradas.

4.2 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados no Histórico sobre a Educação

(BALDAN, 2011; GADOTTI, 2003; XAVIER, CHAGAS E REIS 2017; MANACORDA, 2008; SANTOS, MELO E LUCIMI, 2012; DE ROSA, 1980; SOUZA 2007; DURKHEIM, 1975,1995; BOTO, 2003; ISKANDAR E LEAL, 2012; AZAMOR E NAIFF, 2009; VIDA E FARIA FILHO, 2003; ALVES, 2005; FERREIRA-JÚNIOR, 2010; HERNANDES, 2010; FERREIRA-JUNIOR E BITTAR, 2009; RAYMUNDO, 1998; CAMARGOS, 2018; SAVIANI, 2001, 2004, 2008; FRANÇA E CEZAR, 2007; PILETTI E PILETTI, 1990; BOURDIEU E PASSERON, 1975; FÁVERO, 2011).

Papel da Escola, elementos:

1 – Alfabetizar a população; 2 – Preparar/treinar a (o) trabalhadora (or) para o mercado; 3 – Oferecer Educação formal a todas (os); 4 – Transformar indivíduos em cidadãs (ãos); 5 – Tirar a pessoa da ignorância; 6 – Transmitir o acervo cultural do país.

Papel da (o) Professora (or), elementos:

1 – Transmitir saberes oralmente; 2 – Punir; 3 – Disciplinar; 4 – Catequizar; 5 – Transmitir regras morais; 6 – Instruir a população; 7 – Estimular; 8 – Orientar; 9 – Ensinar a aprender

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Alfabetizar a população; irar a pessoa da ignorância; Oferecer Educação formal a todas/os)

Preparar para o trabalho (Preparar/treinar a/o trabalhadora/or para o mercado)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Empoderar (Transmitir o acervo cultural do país)

Preparar para a cidadania (Transformar indivíduos em cidadãs/ãos)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Transmitir saberes oralmente; Catequizar; Instruir a população)
Disciplinar (Disciplinar, Punir)

Formação Moral: (Transmitir regras morais)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Acreditar (Estimular)

Mediar (Ensinar a aprender)

Formar (Orientar)

4.3 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados na concepção de Paulo Freire sobre Educação

(FREIRE, 1987, 1996; FREIRE E SHOR, 1986)

Papel da escola, elementos:

1 – Romper com a relação de opressão; 2 – Contribuir para a transformação socialmente das pessoas; 3 – Possibilitar a libertação; 4 – Conscientizar; 5 – Problematizar; 6 – Construir conteúdos junto com as (os) alunas (os); 7 – Auxiliar na construção da autonomia da (o) aluna (o); 8 – Valorizar a cultura da (o) aluna (o);

Papel da (o) professora (or), elementos:

1 – Conscientizar; 2 – Dar voz à (ao) aluna (o); 3 – Problematizar; 4 – Dialogar; 5 – Perceber a autenticidade da (o) aluna (o); 6 – Ser companheira (o)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Transformação Social (Contribuir para a transformação social das pessoas)

Empoderar (Possibilitar a libertação; Romper com a relação de opressão; Auxiliar na construção da autonomia da/o aluna/o; Valorizar a cultura da/o aluna/o)

Conscientizar (Conscientizar; Problematizar)

Desierarquizar o ensino (Construir conteúdos junto com as/os alunas/os)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Ser Companheira (o) (Ser companheira/o)

Conscientizar (Problematizar; Conscientizar)

Empoderar (Dar voz à/ao aluna/o; Perceber a autenticidade da/o aluna/o)

Desierarquizar o ensino (Dialogar)

4.4 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados `nas Constituições anteriores à Constituição de 1988

(VIDAL E FARIA-FILHO, 2003. VALENTE E ROMANO, 2014; BOTTMANN, 2010); NOGUEIRA, 2012; DAVIES, 2010; BULHÕES, 2009; BALEEIRO, 2012; PORTO, 2012; BRASIL, 1969)

Papel da Escola, elementos:

1 – Instruir de forma básica e gratuita a todas (os); 2 – Animar no Brasil o desenvolvimento das Artes e das Letras e das Ciências; 3 – Contribuir para o desenvolvimento moral e econômico do país; 4 – Transmitir ensino religioso opcional; 5 – Oferecer ensino básico gratuito às (aos) que se declararem com escassez de

recursos; 6 – Transmitir conhecimento moral e intelectual; 7 – Alfabetizar a população de modo a se tornarem eleitoras (es); O papel da (o) professora (or) não foi definido diretamente, mas pode-se entender que está atrelado aos elementos acima.

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Instruir de forma básica e gratuita a todas/os; Animar no Brasil o desenvolvimento das Artes e das Letras e das Ciências; Oferecer ensino básico gratuito às/aos que se declararem com escassez de recursos; Alfabetizar a população de modo a se tornarem eleitoras/es; Transmitir conhecimento intelectual)

Formação Moral (Contribuir para o desenvolvimento moral do país; Transmitir ensino religioso opcional; Transmitir conhecimento moral)

Preparar para o Trabalho (Contribuir para o desenvolvimento e econômico do país)

4.5 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases atual e no Plano Nacional de Ensino em curso

(BRASIL, 1988, 1996, 2019; DOURADO, 2016; CANDAU, 2008)

Papel da Escola, elementos:

1 – Desenvolver a pessoa plenamente; 2 – Preparar para o exercício da cidadania; 3 – Qualificar para o trabalho; 4 – Respeitar valores culturais, artísticos, nacionais e regionais na formação dos conteúdos; 5 – Fornecer ensino religioso de frequência facultativa; 6 – Dar a possibilidade de usar, nas aulas, as línguas maternas e processos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas; 7 – Participar da erradicação do analfabetismo; 8 – Ensinar História respeitando a diversidade cultural e a etnia na formação escolar; 9 – Dar atendimento especializado e gratuito às (aos) alunas (os) com necessidades especiais, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 10 – Permitir ausência da (o) aluna (o) quando em situações relacionadas a sua crença; 11 – Elaborar e executar a

proposta pedagógica; 12 – Administrar seu pessoal e seus recursos; 13 – Assegurar o cumprimento do período letivo; 14 – Zelar pelo cumprimento, por parte de cada docente, de seus respectivos planos de trabalho; 15 – Proporcionar formas de recuperação das (os) alunas (os) com rendimento baixo; 16 Criar processos de integração entre da escola com as famílias e a comunidade; 17 – Informar a frequência e rendimento das (os) discentes, bem como sua proposta pedagógica aos pais e responsáveis; 18 – Notificar ao juizado, Ministério público e Conselho Tutelar as faltas a partir de certo limite; 19 – Promover ações de conscientização, prevenção e combate à violência, *bullying,* a cultura de paz e segurança; 20 – Adotar estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas; 21 – Ensinar língua portuguesa, educação física, arte, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, principalmente relacionados ao Brasil; 22 – Ensinar, a partir da 5ª série, o Inglês como segunda língua e, para o ensino médio, uma segunda língua além do Inglês; 23 – Ensinar História incluindo as culturas e etnias diferentes; 24 – Adaptar a educação básica para a população rural; 25 – Formar a (o) aluna (o) para a construção de seu projeto de vida e formação física, cognitiva, social e emocional.

Papel da (o) professora (or), elementos:

1 – Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; 2 – Elaborar e cumprir o plano de trabalho; 3 – Zelar pela aprendizagem das (os) discentes; 4 – Estabelecer estratégias de recuperação; 5 – Cumprir o período letivo; 6 – Participar, integralmente, do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; 7 – Participar na articulação entre escola, famílias e comunidades; 8 – Ensinar teoria; 9 – Aplicar prática, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line.*

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Participar da erradicação do analfabetismo; Ensinar, a partir da 5ª série, o Inglês como segunda língua e, para o ensino médio, uma segunda língua além do Inglês; Adaptar a educação básica para a população rural)

Formação Moral (Fornecer ensino religioso de frequência facultativa)

Preparar para o Trabalho (Qualificar para o trabalho)

Realizar Tarefas (Elaborar e executar a proposta pedagógica; Administrar seu pessoal e seus recursos; Assegurar o cumprimento do período letivo; Zelar pelo cumprimento, por parte de cada docente, de seus respectivos planos de trabalho; Proporcionar formas de recuperação das (os) alunas (os) com rendimento baixo Criar processos de integração entre da escola com as famílias e a comunidade; Informar a frequência e rendimento das (os) discentes, bem como sua proposta pedagógica aos pais e responsáveis; Notificar ao juizado, Ministério público e Conselho Tutelar as faltas a partir de certo limite)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Conscientizar (Promover ações de conscientização, prevenção e combate à violência, *bullying,* a cultura de paz e segurança; Adotar estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas)

Empoderar (Ensinar História incluindo as culturas e etnias diferentes; Respeitar valores culturais, artísticos, nacionais e regionais na formação dos conteúdos; Dar a possibilidade de usar, nas aulas, as línguas maternas e processos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas; Ensinar História respeitando a diversidade cultural e a etnia na formação escolar; Permitir ausência da/o aluna/o quando em situações relacionadas a sua crença; Ensinar língua portuguesa, educação física, arte, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, principalmente relacionados ao Brasil)

Preparar para a Cidadania (Preparar para o exercício da cidadania)

Incluir (Dar atendimento especializado e gratuito às/aos alunas/os com necessidades especiais, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação)

Formar (Desenvolver a pessoa plenamente; Formar a/o aluna/o para a construção de seu projeto de vida e formação física, cognitiva, social e emocional)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Ensinar teoria; Aplicar prática, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*)

Realizar Tarefas (Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; Elaborar e cumprir o plano de trabalho; Zelar pela aprendizagem das/os discentes; Estabelecer estratégias de recuperação; Cumprir o período letivo; Participar, integralmente, do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; Participar na articulação entre escola, famílias e comunidades)

4.6 O Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) identificados nas pesquisas em Representações sociais sobre o campo escolar

(ORTIZ E JÚNIOR, 2019; SAVAREZZI, NOVAES E GIMENEZ, 2019; FREIRE, 2019; MACHADO, 2018; GARNICA, 2018; SOMER, 2018; SILVA E CARVALHAES, 2017; MORAIS E LIMA, 2017; PERES GONÇALVES, HORTA DE FARIA E FERNANDES, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA E SALES, 2017; PINHEIRO, 2017; MELO, 2017; FREITAS, REGO, SILVA E FARIA, 2016; DOMINGOS, 2016; MACHADO, RAPOSO, SILVA E CASTRO, 2016; BIZERRA, 2016; ROSA, 2015; DA SILVA, SOUZA E MEDEIROS NETA, 2015; FERREIRA, BRANDÃO, FERNANDES E PENTEADO, 2014; MELO E VIEIRA, 2014; LIMA, 2014; MENIN, LEITE, ZECHI E AZEVEDO, 2014; SOUSA, VILLAS BÔAS E NOVAES, 2014; NAIFF E NAIFF, 2013; PAULA, KODATO E DIAS, 2013; COSTA, 2013; ZAMBAO ABDIAN E MONTEIRO CIARDELLA, 2011; MELO, 2010; ALVES-MAZZOTTI, 2008)

Papel da Escola, elementos:

1 – Trabalhar de forma multi/intercultural; 2 – Desnaturalizar os preconceitos e discriminação; 3 – Ensinar; 4 – Preparar para o mercado de trabalho.

Papel da (o) professora (or), elementos:

1 – Transmitir conhecimento; 2 – Mediar; 3 – Formar; 4 – Ter compromisso e responsabilidade; 5 – Permitir a liberdade de expressão; 6 – Ser sensível ao saber das (os) alunas (os); 7 – Ser afetuosa (o); 8 – Cumprir o planejamento acordado com a Escola; 9 – Ensinar; 10 – Aprender; 11 – Dar atenção; 12 – Pesquisar; 13 – Ter uma prática dialógica; 14 – Ser reflexiva (o).

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Ensinar)

Preparar para o trabalho (Preparar para o mercado de trabalho)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Conscientizar (Desnaturalizar os preconceitos e discriminação)

Desierarquizar (Trabalhar de forma multi/intercultural)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL:

Instruir (Transmitir conhecimento; Ensinar)

Realizar Tarefas (Ter compromisso e responsabilidade; Cumprir o planejamento acordado com a Escola; Pesquisar)

CATEGORIAS SOBRE O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO:

Ser Companheira (o) (Ser afetuosa/o; Dar atenção)

Mediar (Mediar; Aprender)

Formar (Preparar para a vida)

Empoderar (Permitir a liberdade de expressão)

Desierarquizar (Ser sensível ao saber das/os alunas/os;Ter uma prática dialógica; Ser reflexiva/o)

A explanação acima mostrou que o universo reificado é formado pelo conhecimento oriundo, tanto de teorias, quanto de produtos de pesquisas acadêmicas. Observando o universo consensual, a pesquisa o faz à luz de pressupostos teóricos e metodológicos e, com isso, agrega conhecimento científico [15] ao conhecimento do senso-comum, depurando-o. Esse conhecimento depurado retorna ao universo consensual por meio das trocas discursivas entre as (os) integrantes de um determinado grupo social, que tiveram acesso a ele por meio de leituras, cursos, capacitações etc. Assim, novas teorias do senso-comum sobre os fenômenos são construídas, mais ou menos próximas àquelas oriundas do universo reificado, dependendo da qualidade do material lido, refletido, assimilado.

Foi verificado, também, que os papéis da escola e da (o) professora (o) coincidem. Assim, serão aglutinados, compondo as seguintes categorias:

ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL

Instruir (Formação intelectual; Erradicação do analfabetismo; Diminuição da evasão escolar; Aprendizagem; Transmitir de conhecimentos básicos; Alfabetizar a população; irar a pessoa da ignorância; Oferecer Educação formal a todas/os; Transmitir saberes oralmente; Catequizar; Instruir a população; Instruir de forma básica e gratuita a todas/os; Animar no Brasil o desenvolvimento das Artes e das Letras e das Ciências; Oferecer ensino básico gratuito às/aos que se declararem com escassez de recursos; Alfabetizar a população de modo a se tornarem eleitoras/es; Transmitir conhecimento intelectual; Participar da erradicação do analfabetismo; Ensinar, a partir da 5ª série, o Inglês como segunda língua e, para o ensino médio, uma segunda língua além do Inglês; Adaptar a educação básica para a população

15 Considerando conhecimento científico todo aquele que se dá por meio da observação dos pressupostos teóricos e metodológicos de uma abordagem, e não somente àquele restrito às ciências físico-naturais.

rural; Ensinar teoria; Aplicar prática, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*).

Disciplinar (Disciplinar, Punir).

Formação Moral: (Transmitir regras morais; Transmitir de valores morais; Contribuir para o desenvolvimento moral do país; Transmitir ensino religioso opcional; Transmitir conhecimento moral; Fornecer ensino religioso de frequência facultativa).

Preparar para o Trabalho (Contribuir para o desenvolvimento e econômico do país; Treinar habilidades e atitudes; Dar base para a formação material da pessoa; Preparar/treinar a/o trabalhadora/or para o mercado; Qualificar para o trabalho).

Realizar Tarefas (Solucionar problemas; Elaborar e executar a proposta pedagógica; Administrar seu pessoal e seus recursos; Assegurar o cumprimento do período letivo; Zelar pelo cumprimento, por parte de cada docente, de seus respectivos planos de trabalho; Proporcionar formas de recuperação das (os) alunas (os) com rendimento baixo Criar processos de integração entre da escola com as famílias e a comunidade; Informar a frequência e rendimento das (os) discentes, bem como sua proposta pedagógica aos pais e responsáveis; Notificar ao juizado, Ministério público e Conselho Tutelar as faltas a partir de certo limite; Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; Elaborar e cumprir o plano de trabalho; Zelar pela aprendizagem das (os) discentes; Estabelecer estratégias de recuperação; Cumprir o período letivo; Participar, integralmente, do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; Participar na articulação entre escola, famílias e comunidades

ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO

Preparar para a cidadania (Formação geral da/o cidadã/ão; Participar da construção social do indivíduo;Transformar indivíduos em cidadãs/ãos; Preparar para o exercício da cidadania.

Mediar (Mediar a relação entre comunidade e processos educacionais; Estreitar o diálogo com a comunidade; Ensinar a aprender).

Ser Companheira (o) (Ensinar com amor, sensibilidade) Ser Companheira (o) (Ser companheira/o).

Responsabilidade (Identificar problemas sociais; responsabilidade)

Conscientizar (Postura política diferenciada; Conscientizar; Problematizar; Promover ações de conscientização, prevenção e combate à violência, bullying, a cultura de paz e segurança; Adotar estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas; Desnaturalizar os preconceitos e discriminação; Participação mútua; Construir conteúdos junto com as/os alunas/os; Dialoga; Trabalhar de forma multi/intercultural; Ser sensível ao saber das/os alunas/os;Ter uma prática dialógica; Ser reflexiva)

Empoderar (Transmitir o acervo cultural do país; Possibilitar a libertação; Romper com a relação de opressão; Auxiliar na construção da autonomia da/o aluna/o; Valorizar a cultura da/o aluna/o; Dar voz à/ao aluna/o; Perceber a autenticidade da/o aluna/o; Ensinar História incluindo as culturas e etnias diferentes; Respeitar valores culturais, artísticos, nacionais e regionais na formação dos conteúdos; Dar a possibilidade de usar, nas aulas, as línguas maternas e processos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas; Ensinar História respeitando a diversidade cultural e a etnia na formação escolar; Permitir ausência da/o aluna/o quando em situações relacionadas a sua crença; Ensinar língua portuguesa, educação física, arte, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, principalmente relacionados ao Brasil; Permitir a liberdade de expressão)

Acreditar (Estimular).

Formar (Preparar para a vida; Orientar; Formar; Desenvolver a pessoa plenamente; Formar a/o aluna/o para a construção de seu projeto de vida e formação física, cognitiva, social e emocional).

Função Social (Contribuir para a transformação social das pessoas).

Incluir (Dar atendimento especializado e gratuito às/aos alunas/os com necessidades especiais, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).

Portanto, após a identificação das categorias que constituem o universo reificado sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or), e relacionar aos seus respectivos modelos de ensino de ancoragem, chegou o momento de apresentar o universo consensual do grupo estudado, que iniciará com a caracterização do campo de pesquisa.

5.0 CONHECENDO O CAMPO DA PESQUISA: O ESPAÇO GEOGRÁFICO-SIMBÓLICO MARCANDO OS DOIS LADOS DE UMA MESMA CIDADE

O campo desta pesquisa se deu em Armação dos Búzios, município integrante da Região dos Lagos[16] do Estado do Rio de Janeiro, emancipado de Cabo Frio em 1995. Durante o processo de pesquisa, a península conhecida internacionalmente pelas suas vinte e três belas praias, lojinhas estilosas, bares e casas noturnas que disputam a atenção das (os) turistas brasileiras (os) e estrangeiras (os), que caminham pela famosa Rua das Pedras, revelou uma outra cidade, desconhecida das (os) ilustres visitantes, mas vivida e falada pelas (os) moradoras (es) nativas (os). Nesse espaço geográfico e simbólico, a "nossa Búzios" emerge por meio das narrativas das (os) participantes da pesquisa, em contraste com a "Búzios deles".

A revelação dessa cidade partida marcou o redirecionamento dos caminhos que já estavam previamente definidos no projeto de pesquisa, uma vez que mostrou que o contexto da Educação pública em Armação dos Búzios possibilitava, não somente a mera compreensão dos fenômenos e relações escolares, mas também o conhecimento de toda a cultura e ancestralidade da própria cidade, escondida por detrás de uma outra história, glamourosa, que a fez famosa e fomentou o turismo local. Sendo assim, as duas histórias de Armação dos Búzios reconfiguraram o próprio campo de pesquisa. Essa cidade partida, mas rica em narrativas, será apresentada a seguir.

16 Região integrante da Costa do Sol, que inclui, de acordo com a Secretaria de Turismo do Estado do Rio de Janeiro, os seguintes municípios: Armação dos Búzios, Cabo Frio, Arraial do Cabo, Maricá, Rio das Ostras, Macaé, Saquarema, Araruama, Iguaba Grande, Casimiro de Abreu, São Pedro da Aldeia, Quissamã e Carapebus.

Também integra a baixada litorânea do Estado, formada pelos municípios: Araruama, Armação de Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Maricá, Rio Bonito, Rio das Ostras, **São** Pedro da Aldeia, Saquarema e Silva Jardim.

5.1 A “Búzios deles”: de vilarejo de pesca a balneário famoso

A história mais contada de Armação dos Búzios, ou Ponta dos Búzios, nome que recebeu inicialmente ou, ainda, Búzios, como falado no senso-comum, se inicia no séc. XVI, com a catequização indígena. Essa história, num percurso linear, passa pela cultura da pesca da baleia até chegar ao séc. XX, com a internacionalização da cidade a partir da visita da atriz Brigitte Bardot.

. Com base no relato de Bernal (2015), a história começa no início da colonização do Brasil. A tribo indígena Tupinambá habitou as terras buzianas até o séc. XVII, período marcado por invasões francesas e pela dominação portuguesa em 1567. Trata-se, portanto, de um período de muitos conflitos. Além disso, piratas de diferentes regiões, em especial da Inglaterra, negociavam com o povo indígena com a intenção de levar o Pau-Brasil para a Europa, o que preocupava Portugal e mantinha seus olhos atentos aos espaços marítimos da região. No início do séc. XVII, uma nova batalha, entre portugueses (e seus aliados, os indígenas Goytacazes) e franceses, levou à expulsão destes do território brasileiro e o povo Tupinambá (aliado dos franceses) foi quase, totalmente, exterminado.

Essa história sangrenta que inclui Rio de Janeiro, Cabo Frio e outras cidades no entorno não parou por aí. Entre os séculos XVII e XIX, a economia e a engenharia da região viviam da utilização do óleo da baleia para as construções. Por meio de sua mistura com a argamassa, fortes e igrejas foram construídos. A pesca da baleia fundou, tanto o comércio, quanto o próprio nome da cidade, Armação dos Búzios. Uma armação de madeira à beira mar servia de local de comercialização dos produtos da pesca e da extração da carne e do óleo das baleias: “segundo relatos, em cada *armação* da época se extraía 33 metros cúbicos de óleo de cada baleia cachalote que chegasse à aquele tipo de indústria” (BERNAL, 2015)[17]. O autor, ainda, destaca que o nome *Praia dos Ossos* faz alusão ao local de despejo e enterro dos ossos das baleias, assim como *Praia da Armação* se refere ao espaço no qual ficavam

17 Material retirado do site, logo, não possui paginação.

localizadas as armações de madeira. O termo *búzios* vem da grande quantidade de conchas de moluscos nas praias

Bernal (2015) acrescenta outros dados à história: o tráfico de Pau-brasil se deu com o auxílio dos jesuítas e das (os) indígenas catequizadas (os) e as primeiras casas de veraneio começaram a surgir na década de 1950 na localidade que compõe a praia de Manguinhos, com a descoberta da natureza exuberante pelas famílias da burguesia brasileira. Até então, acrescenta o autor, havia um pequeno número de casas de pescadores que ocupavam a conhecida Praia do Canto, a atual Orla Bardot e a Praia da Armação. Em 1964, com a visita da atriz Brigitte Bardot a Búzios, em busca de sossego que não encontrava no Rio de Janeiro por conta do grande assédio de fotógrafas (os) que a cercavam, a península deixou de ser uma vila pouco conhecida, passando a ter fama internacional. Nos anos 1970, a chegada de argentinos refugiados políticos que se estabeleceram na região provocou a ampliação do comércio local.

Essa parte dos antepassados de Armação dos Búzios é a história mais contada sobre a região e constituiu o imaginário sobre a cidade. A passagem de Brigitte Bardot deu nome a um dos cinemas da cidade e à Orla que circunda a Praia da Armação em direção à Praia dos Ossos. A prática da pesca deixou seu marco nos nomes das praias já citadas. Para representar e reforçar essa história, dois principais monumentos dividem a atenção das (os) turistas ao longo da Orla Bardot: a estátua de Brigitte Bardot e a dos Três Pescadores:

FIGURA 2 - Estátua de bronze de Brigitte Bardot

FONTE: Globo G1 online – Região dos Lagos, 2014.

FIGURA 3 - Estátuas de bronze Os Pescadores

FONTE: Globo G1 – Região dos Lagos, 2015.

Essas não são as únicas obras de arte ao ar livre, mas são as mais fotografadas pelas (os) turistas de Búzios e as que aparecem mais prontamente numa busca inicial pela *internet*, ao lado da estátua de Juscelino Kubitschek, ex presidente do Brasil, que também passada seu período de férias nas areias da cidade:

FIGURA 4 - Estátua de bronze de Juscelino Kubitscheck

FONTE: Globo G1 – Região dos Lagos, 2016.

Cabe ressaltar que, em alguns sites, essas são as únicas obras de arte que vêm a partir da busca “monumentos/estátuas de Búzios”. Percebe-se, portanto, que nesse território geográfico, palco dessa história, também se construiu um espaço simbólico cheio de representações e marcas.

No entanto, vasculhando o ambiente virtual com mais insistência, outras obras são reveladas: *Menino no Poste*, *Menina na Fonte*, *Gato no Telhado*, *Crianças nos*

Ossos, *Garota dos Ossos*, *Homenagem ao Quilombo* (uma estátua de um pai levantando o filho), *Vela de Windsurf* e *Homenagem à Bíblia*. Em uma reportagem de 2014 veiculada na mídia (GLOBO, 2014), um outro monumento é inaugurado e, ao lado da obra *Homenagem ao Quilombo,* mostra que a cidade de Armação dos Búzios tem muito mais história a ser contada:

> Nesta quinta-feira (20), feriado da Consciência Negra, uma cerimônia marcou a inauguração do monumento da Praça Quilombola, na Praia da Gorda, no bairro Rasa, em Armação dos Búzios, Região dos Lagos do Rio de Janeiro. O busto, que representa uma mulher da etnia banto, foi esculpido à mão pelo artista local Gilmário Santana, em uma pedra bruta extraída em São Pedro da Aldeia, e é um marco do ponto de desembarque do tráfico de escravos. A escultura é primeiro monumento do projeto Museu a Céu Aberto, que demarcará a Rota da Escravatura em Búzios. (GLOBO, 2014)[18]

É a partir dessas, também marcas em outro espaço geográfico e simbólico que, neste momento, a história linear de Búzios será interrompida para dar lugar à outra parte da história e que ocupará o centro da cena.

5.2 A "nossa Búzios", que cidade é essa?

E a história começa assim…

> ...até 1970, Búzios não contava com água encanada. As mulheres mais simples, moradoras do local, precisavam ir até um local chamado poço das bombas, levando bacias, roupas sujas e sabão para lavá-las e muitas vezes acabavam ficando o dia todo no local, para onde levavam também seus filhos. (BERNAL, 2015)[19]

No meio da narrativa linear de um vilarejo que se transformou em município famoso, Bernal (2015) cita essa realidade que faz com que a história possa pegar um outro caminho e seguir em direção a uma Búzios que andou, e ainda anda, paralela à fama.

18 Material retirado do site, por isso não possui paginação.

19 Material retirado do site, por isso não possui paginação.

Em um determinado momento, durante a coleta de dados da pesquisa, o termo “nossa Búzios” apareceu. Em outros momentos, mesmo não fazendo referência a esse termo, foi revelada a divisão da cidade. O espaço relacionado à “nossa Búzios”, que inclui o bairro da Rasa e seus arredores, foi sendo marcado como um ambiente físico e simbólico de vida de pessoas que se descreveram como descendentes de integrantes da comunidade negra africana, de etnia Bantu, trazidas (os) ao Brasil como escravas (os).

Espaço físico porque foi o território da praia Rasa, e seu entorno, que serviu de refúgio a essas (es) escravas (os) que fugiam dos maus tratos decorrentes da escravidão vivenciada nas fazendas dando origem, na região, aos Quilombos. Simbólico porque representa um campo de relações e vivências de um grupo de pessoas que apareciam, e aparecem, como fundo, para a elite dominante que existia, e existe, como figura. Na descrição futura dos conteúdos das entrevistas e observações, essas falas sobre a divisão que delineia a “nossa Búzios” serão devidamente identificadas. No momento, é importante entender essa história, quase oculta, mas que está registrada em alguns (poucos) trabalhos de pesquisa encontrados. Alguns pontos importantes dessa história serão apresentados agora, com contribuição de alguns desses estudos selecionados como mais relevantes: Almeida e Medeiros (2012) que traz os trabalhos de Arruti (2002) Dalmaso (2005) e Almeida (2011), bem como Araújo (2011).

Na periferia da cidade de Armação dos Búzios está localizado o bairro da Rasa, cuja população traz, na pele, a marca da ancestralidade africana e que estabelece essa cisão entre a Búzios famosa e a Búzios atravessada por problemas sociais, como em todas as outras regiões do Estado do Rio de Janeiro. Como mencionado acima, os Quilombos ali instalados abrigavam as (os) escravas (os) que fugiam das situações de violência pelas quais passavam nas fazendas. Desembarcando nas praias dos Ossos e Armação, os navios traziam um contingente de pessoas escravizadas que eram levadas para a Fazenda Campos Novos[20], grande espaço de terra que ocupava

20 A construção que ocupava a sede da fazenda foi tombada e situa-se em Tamoios, região de Cabo Frio.

a região de Búzios, Cabo Frio e São Pedro da Aldeia, para serem distribuídas. A partir do séc. XVI, essa fazenda passou a ser ocupada por padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, que controlavam a movimentação das tribos indígenas, no sentido de evitar a comercialização de produtos com outros povos que não fossem os portugueses, principalmente os franceses e ingleses. Essa fazenda passa a ser chamada de Fazenda D'El Rey, com a expulsão dos jesuítas por Marques do Pombal. Em 1850, mesmo com o fim do tráfico negreiro, a região de Búzios foi palco de contrabando de escravas (os) nos portos clandestinos em suas enseadas, “Muitos negros africanos chegavam pela Praia de José Gonçalves e pela Praia Rasa ou Ponta do Pai Vitório, como são conhecidas pelos moradores da região” (ALMEIDA, 2012, P. 210).

A abolição da escravatura não mudou muito o cenário da vida das (os) “ex escravas (os)”[21], já que passaram a trabalhar em troca de estadia. No entanto, com o declínio da plantação de café no séc. XIX, os Quilombos, que já tinham uma produção mais autônoma de produtos de subsistência, em especial milho, abóbora, mandioca, feijão e cana-de-açúcar, foram se aproximando, territorialmente, das fazendas que, em momentos de escassez, também mantinham as suas próprias subsistências nos produtos das colheitas dos Quilombos. (ALMEIDA, 2012)

Entre as décadas de 1950 e 1980, houve um período bastante turbulento na região por conta das disputas das terras dessa fazenda. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA desapropria essas terras em 1983, dividindo-a em quatro partes. Mas os embates violentos se perpetuaram. As (os) ex escravas, (os) aos quais as terras foram cedidas e que plantavam no local, foram expulsas (os), mas não sem resistência, e grande parte acabou ocupando outras regiões. (ALMEIDA, 2012)

Ao se fazer referência à chegada de navios clandestinos na Ponta do Pai Vitório, não se pode deixar de fora a Lenda, com mesmo nome, que aparece como

21 Entre aspas já que se relativiza se essa condição, realmente, foi estabelecida com a Lei Áurea.

uma história pouco conhecida na região dos lagos. Essa Lenda é repassada por Altamirano (2019), que a recebeu pela tradição oral das (os) moradoras (es) locais. Contada por Dona Uia, neta de pescadores africanos, a Lenda do Pai Vitório, segundo o autor, possui duas versões.

A primeira versão começa assim: houve um naufrágio na Praia Rasa, Pai Vitório era uma nau clandestina portuguesa, vinda da África Ocidental, que transportava negras (os) adultas (os) e crianças, todas (os) nuas (nús) com grilos nos calcanhares, cansadas (os), com fome e sede. Era inverno, estava nublado, as águas mantinham-se agitadas quando a nau foi afundada pelos ingleses, perto da ponta rochosa, hoje conhecida como Mirante da Ponta do Pai Vitório. Algumas (uns) poucos que sobreviveram nadaram até a restinga da Rasa e se esconderam pelas matas atrás da antiga fazenda Vila Verde. Neste local, parece existir um cemitério de negras (os).

Na outra versão da Lenda, após a ocorrência do naufrágio, há relato de um excelente nadador, único que sobreviveu ao acidente e, por conta disso, interpretou a sua sobrevivência como sendo um milagre. Esse nadador, o pai Vitório, recordava a situação vivida e, por causa desse suposto milagre, se transformou em pregador cristão que, pelo seu carisma, era muito respeitado. As pessoas passaram a percebê-lo como um milagroso. De estatura mediana, com sua túnica marrom e cabelos brancos, subia na ponta, palco do incidente, para iluminar o desembarque das (os) escravas (os) de modo a protegê-las (os) dos ataques ingleses e das batidas dos navios contra as rochas. Com as rezas e esse seu trabalho, salvou muitas pessoas que passaram a ocupar essa região, sendo estas as (os) primeiras (os) moradoras (es) da Rasa. Foi pai Vitório, ancestral bom, religioso e milagroso que, nesta versão da história, povoou a região.

A essas versões sobre as raízes de Búzios, Altamirano (2019) acrescenta que:

> A análise comparativa dessas duas versões faz concluir que a primeira tem a ver mais com a realidade do contexto sócio-histórico colonial e a segunda é uma criação de um personagem imaginário bom, cristão, herói e salvador frente aos maus, os ingleses. Naquele momento, Búzios tinha-se transformado em ponto clandestino de desembarque de escravos africanos liderado por José Gonçalves da Silva, sendo perseguidos pela marinha inglesa e brasileira, os quais ancoravam

> tanto nas praias José Gonçalves e Caravelas quanto nas da Gorda e da Rasa e daí levados para a Fazenda de Campos Novos através da trilha do Trapiche. (p. 9)

Cabe reforçar o nome de José Gonçalves dado a uma das praias da cidade, mais próxima à estrada que a liga com outro município, Cabo Frio. O objetivo de nomear uma praia local, cenário de desembarque de escravas (os), com o nome de quem liderou esse violento e sangrento tráfico que marcou a história brasileira, fica no ar.

Seguindo as narrativas sobre a “nossa Búzios”, numa entrevista publicada no ano de 2014, Martins (2014) apresenta o relato de uma neta de escravas (os) de cento e quatro anos. Mãe de doze filhas (os) e avó de inúmeras (os) netas (os) declara que, naquela época, “não tinha luz, água encanada, nem nada. Para se divertir, a gente brincava de ciranda, fazia fogueira e dançava jongo” (MARTINS, 2014). Ainda sobre sua vida no Quilombo da Rasa, Dona Eva acrescenta:

> Eu plantava batata, cana e mandioca. A pesca era feita em canoas, não nesses barcos mais evoluídos”, diz ela, que exibe as mãos e pés calejados pela lida na roça. “Para ter uma ideia, meu pai morava em Cabo Frio e eu ia visitá-lo a pé daqui de Búzios”, acrescenta a lenda viva do quilombo, sem a mínima ideia dos 20 quilômetros que separam as duas cidades. Ativa, Dona Eva não para. Ainda continuo fazendo minhas coisas. Lavo roupa todos os dias. Mas agora é tudo mais fácil. (p. 10)

A partir desse relato, é importante dar um salto na história e chegar a outubro de 1999, quando foi aberto um processo pelas (os) descendentes quilombolas para a retomada de uma área identificada como Quilombo da Baia Formosa. Dando outro salto, chega-se a 2019, quando houve um acordo para a devolução das terras a esses descendentes. Proprietários da Fazenda Porto Velho, na qual essas terras estão inseridas, aceitaram o acordo e, segundo informações veiculadas na mídia, a documentação segue para finalização do processo.

E essa é a história da “nossa Búzios”, local de marcas e da ancestralidade africana:

FIGURA 5 - Ponta do Pai Vitório

FONTE: Prefeitura de Buzios - *Photos* web

FIGURA 6 - Homenagem ao Quilombo

FONTE: Mapio.Net *website*

FIGURA 7 - Busto de inauguração da Praça Quilombola na Rasa

FONTE:ApBúzios Notícias/Turismo

FIGURA 8 - Sede da Fazenda Campos Novos[22]

FONTE: Prefeitura de Cabo Frio *Website*

FIGURA 9 – Quilombo Baia Formosa

FONTE: Quilombo de Bahia Formosa – YouTube

Uma história, muitas vezes, pulada pela versão contada, inclusive pelas (os) próprias (os) representantes locais, como visto no relato da história de Búzios, que consta no site oficial da prefeitura da cidade, cujo trecho principal está transcrito abaixo:

> O pioneiro nome de batismo português da península foi “ponta dos búzios”, devido à presença de numerosas conchas de moluscos gastrópodes em suas praias. Com a construção da Armação das Baleias de Búzios, o estabelecimento comercial, passa a topônimo substituto do original, incorporando o vocábulo composto “Armação dos Búzios”. Estas conchas eram utilizadas como adorno e como buzina, nos tempos primitivos anunciavam os combates e, até o ano de 1965, ainda podiam ser ouvido o som das buzinas, dos vendedores de peixe, anunciando a mercadoria fresca pelas ruas da península.
>
> A precária presença portuguesa em Búzios favoreceu a estadia episódica de embarcações francesas e inglesas no porto da

22 “Tombado pelo INEPAC em 2003, o conjunto arquitetônico do final do século XVII é composto pela casa-grande, a igreja de Santo Inácio e o cemitério, nos moldes da arquitetura jesuítica dos primeiros séculos da colonização. Implantado em uma pequena colina, o sítio histórico é remanescente da antiga fazenda de Campos Novos, de propriedade da Companhia de Jesus. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a área foi incorporada aos bens da Coroa e, no início do século XIX, as terras sofreram uma reforma agrária. Em 1993, a fazenda foi desapropriada pelo município de Cabo Frio. A estrutura arquitetônica original está preservada, apesar das reformas posteriores”. (FONTE: http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/fazenda-de-campos-novos).

> península. O ancoradouro fronteiro à Ilha do Caboclo, serviu como apoio terrestre as longas viagens transoceânicas, base naval de pirataria contra a navegação portuguesa e espanhola, e tráfico de pau-brasil que se fazia com a ajuda de jesuítas e índios catequizados.
>
> Durante a década de 1950, a praia da Armação foi o sítio preferencial das primeiras residências de veraneio, visto que algumas famílias da burguesia brasileira e francesa – atraídas pela geografia paradisíaca, exuberância da caça submarina e proximidade relativa da cidade do Rio de Janeiro -, herdaram ou compraram e reformaram os antigos imóveis senhoriais da enseada portuária. A praia de Manguinhos foi o sítio preferencial das primeiras construções de veraneio, levantadas no precursor loteamento de Luis Reis e Jackon Sampaio.
>
> No entanto, a transformação do povoado começou em 1964, com a temporada de férias da atriz Brigitte Bardot e seu namorado brasileiro. A presença em Búzios da mais famosa estrela do cinema francês foi noticiada exaustivamente pelos meios de comunicação nacionais e internacionais, dando impulso definitivo àquele que seria considerado um dos balneários mais charmosos do mundo, que passa a ser frequentado, especialmente por franceses e argentino...
> (BÚZIOS TURISMO, 2015)[23]

O fechamento dessa história, que não foi apresentado acima, diz respeito ao momento de emancipação, em relação a Cabo Frio.

A citação desse conteúdo, apresentado no site oficial da cidade, embora longa, teve a intenção de mostrar que a história da "nossa Búzios" é omitida, tornando as pessoas desse espaço geográfico e simbólico invisíveis ao olhar do turismo que vai em busca de uma Búzios romantizada, pois é essa que interessa à lógica mercadológica. Não se fala de escravidão, não se fala de tráfico negreiro (embora se faça referência ao tráfico de pau-brasil), nem tampouco dos Quilombos da região.

Em material encontrado na mídia (FOLHA ONLINE, 2020) [24] , sobre a apresentação e descrição das praias e ilhas de Búzios, também se percebe a história romantizada e incompleta da cidade. A transcrição também é longa, mas necessária:

> **1. Praia Rasa:** Fica na entrada da cidade. Tem vegetação de restinga e eucaliptos. É a preferida de windsurfistas, devido ao vento constante.

23 Material retirado do site oficial da cidade, por isso não possui paginação.

24 Material retirado do site da Folha, por isso não possui paginação.

2. Praia de Manguinhos: Com águas calmas, também é procurada por praticantes de windsurfe. Seu nome vem da vegetação característica, o mangue.
3. Praia da Tartaruga: Ideal para mergulhos e observação de corais. Possui este nome por ter sido usada para desova de espécies diferentes de tartarugas. As escunas de passeio costumam parar lá por alguns minutos para que os passageiros aproveitem as águas calmas para nadar. É o ponto alto do passeio.
4. Praia do Canto: A presença de barcos de pesca oferece um visual típico da aldeia de pescadores que a cidade já foi. Conta a lenda que os antigos moradores passavam por lá, no canto (embora a praia fique no centro), com medo do boitatá.
5. Praia dos Ossos: O nome vem das armações feitas no local para capturar baleias, cujos ossos eram deixados lá. Os táxis marítimos que vão às praias de João Fernandes, Azeda e **6. Azedinha** saem desta praia.
7. Praia Azeda: Com águas verdes como limão, a praia é boa para o mergulho. Seu acesso é feito a pé, partindo da Praia dos Ossos.
8. Praia de João Fernandes: É conhecida como a praia internacional de Búzios, porque atrai principalmente turistas estrangeiros, grande parte argentinos. Os argentinos que se estabelecem em Búzios constróem suas pousadas nesta praia, por isso o seu idioma oficial é o espanhol. João Fernandes é o nome de um navegador português que usava a praia para se defender dos ataques de piratas. Uma prainha menor, anexa a João Fernandes, é chamada de **9. João Fernandinho**.
10. Praia Brava: Praia de mar aberto, própria para a prática de surfe, devido à força das ondas. No centro, é a única praia destinada aos surfistas
11. Praia do Forno: É uma pequena praia, cercada de rochedos. Tem o formato de uma concha acústica. Seu nome se deve à tonalidade avermelhada de suas areias. Conta-se também que suas areias contêm muito ferro e, com o calor, ficam tão quentes que se torna impossível pisar nelas.
12. Praia da Ferradura: Praia de águas calmas e frias, com vários quiosques. Tem este nome devido aos seus extremos se fecharem em forma de uma ferradura. É considerada a Beverly Hills local, pois concentra o maior número de casas de luxo da cidade
13. Praia Ferradurinha: Por uma trilha localizada nesta praia, chega-se à Praia dos Amores e às Poças das Tartarugas, que são um conjunto de piscinas naturais. Seu formato se assemelha ao da Praia da Ferradura.
14. Geribá: É a praia preferida pelos cariocas. Suas águas são frias e agitadas. Ideal para a prática de surfe. Geribá ou gerivá é uma palmeira comum na área litorânea, cujos coquinhos doces dão origem ao nome do lugar.
15. Praia de Tucuns: Tucum é outra espécie de palmeira encontrada na área litorânea. Das folhas de tucum são extraídas fibras fortes que servem para fazer cordas e redes de pesca e de dormir.
16. Praia da Foca: É uma praia pequena e tem a forma de uma concha acústica. Apesar de suas águas não serem "habitat" de focas, alguns desses animais passaram dois dias na praia.

> **17. Praia das Virgens:** É uma pequena praia, de difícil acesso, quase intocada. Por isso a origem do nome.
> **18. Olho de Boi:** É usada por naturistas como praia de nudismo, por ser de difícil acesso. Olho-de-boi é uma semente vermelha, muito encontrada na praia.
> **19. Praia dos Amores:** O acesso a ela é feito a pé ou de barco. Possui este nome por ser muito frequentada por casais.
> **20. José Gonçalves:** É uma praia virgem, rodeada pela APA (Área de Proteção Ambiental) das Emerências.
> **21. Caravelas:** Pequena praia de mar aberto, possui este nome por ter sido porto de caravelas portuguesas.
> **22. Praia da Armação:** Possui este nome devido a Armação das Baleias, que eram abatidas ali, e seus ossos jogados na praia ao lado, a Praia dos Ossos.

Observa-se que essa descrição não menciona a Praia da Baia Formosa (ao lado da Praia Rasa), nome também dado à comunidade quilombola da região. Alguns frequentadores locais, segundo seus próprios relatos, frequentam, exclusivamente, essa praia, em momentos de laser.

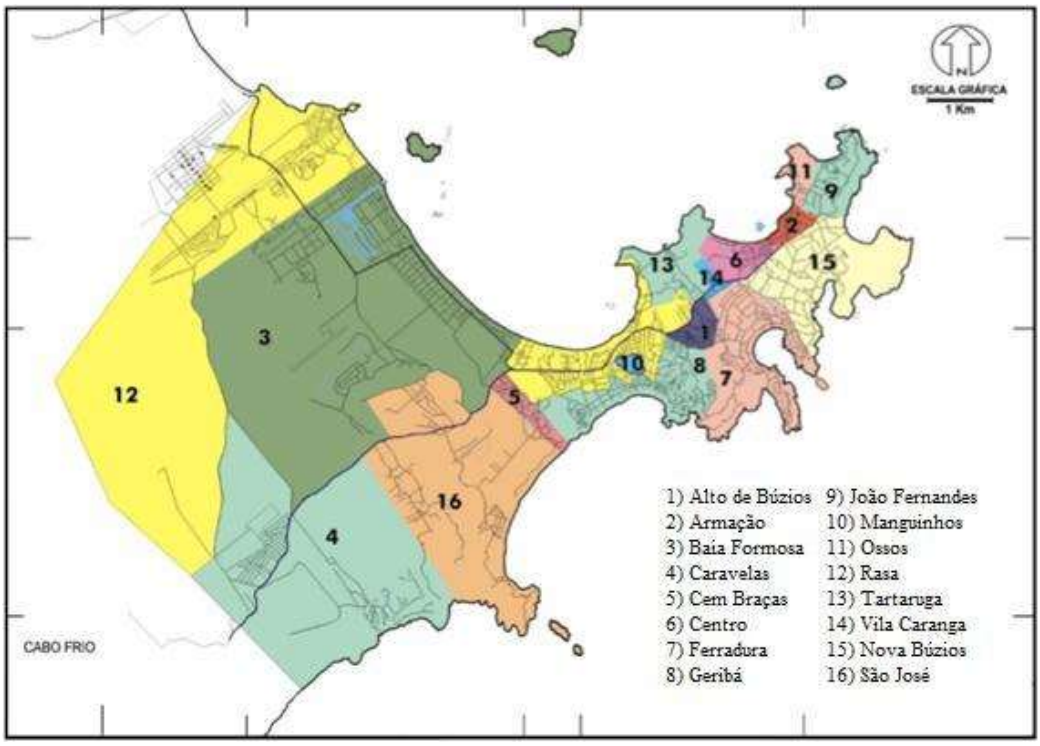
A quem interessa as narrativas da Búzios dos Quilombos, do tráfico de pessoas, da ancestralidade africana que teve que desenvolver toda uma força de luta para sobreviver? A quem interessa esse passado que deixou marcas no presente, não somente por meio das obras de bronze e nomes de praias, mas no dia a dia de invisibilidade de seus integrantes?

Interessa, certamente, à população deste local, pois essa história faz parte de suas próprias identidades. Parece interessar, também, às (aos) pesquisadoras (es) que, por meio de seus trabalhos acadêmicos, tiram da invisibilidade essa história.

Essas narrativas sobre os dois lados de Búzios expressa essa cisão entre as classes sociais que veio como herança do processo de colonização hegemônico europeu e que se perpetuou na posição política, social e epistemológica da modernidade, ponto este discutido por Candau (2011). Portanto, não foi à toa que a “nossa Búzios” foi revelada no campo das escolas públicas de Armação dos Búzios. É nesse espaço simbólico, demarcado na região geograficamente que se dão as relações das classes populares que oferecem sua mão de obra para que o glamour da “Búzios deles” se mantenha.

Também é nesse espaço que as (os) filhas (os) desses grupos populares estudam, compartilham suas vidas no comércio local, nas Igrejas, nos espaços públicos, em suas casas. E é nesse espaço simbólico que se inscreve a Educação pública e suas (seus) profissionais, bem como toda uma variedade de projetos e ações sociais que se desenvolvem tentando dar conta das dificuldades enfrentadas no contexto Educacional da região. Espaço simbólico, pois, por mais que muitas escolas estejam situadas, geograficamente, na Rasa, há outras espalhadas em outros bairros do município. No entanto, a realidade vivida nesses espaços diz respeito à “nossa Búzios”.

FIGURA 10 – Mapa de Armação dos Búzios[25]



25 *Uploaded* por Mariana Padilha Campos Lopes. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-22-Mapa-dos-limites-territoriais-de-Armacao-dos-Buzios-e-de-seus-bairros_fig1_320402105 FONTE: adaptação do Mapa 05 da Secretaria de Planejamento e Urbanismo de Búzios para o Plano Diretor de Uso do Solo-BÚZIOS, 2002 *apud* BARBOSA, K. C., 2003

Surpreendente observar, no mapa acima, o tamanho da extensão da região da Rasa (12) e Baia Formosa (3), incluídas no espaço da “nossa Búzios”, em comparação com a estreita região da “Búzios deles”.

5.3 A rede municipal de Educação de Armação dos Búzios

Com uma área territorial de 70,978 km², se distanciando em 165 Km da cidade do Rio de Janeiro, Armação dos Búzios possui onze escolas municipais. Alguns dados serão apresentados abaixo e foram retiradas do portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em fevereiro de 2020:

População estimada em 2019: 33.870; Produto Interno Bruto - PIB per capita: R$ 53.078,97; Taxa de escolarização de 6 a 14 anos: 97,6%; IDEB dos anos inicias do ensino público fundamental (2017): 5,9; IDEB dos anos finais do ensino público fundamental: 4.8; matrículas no ensino fundamental (2018): 6.656; Matrículas no ensino médio: 1.462; Docentes do ensino fundamental: 531; Docentes do ensino médio: 135; Índice de Desenvolvimento Humano – IDH: 0,78.

As posições de Búzios em relação às outras cidades do Estado do Rio de Janeiro, no que se refere às informações acima, são as seguintes, considerando do 1º ao 92º lugar: População 52º lugar; PIB 12º lugar; Taxa de escolarização 51º lugar; IDEB início do ensino fundamental 11º lugar; IDEB final do ensino fundamental 10ª lugar; IDH 28º lugar.

Percebe-se que o município apresenta posições, aproximadamente medianas, no Estado do Rio de Janeiro, em relação à população e taxa de escolarização. No que diz respeito ao PIB e IDEB, aparece entre os quinze primeiros lugares. Em relação ao IDH, sua posição está na metade superior no conjunto das cidades que compõe o Estado do Rio de Janeiro. Comparando o IDEB da cidade de Armação dos Búzios com o índice das outras cidades da Região do Lagos (Araruama, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaba, São Pedro da Aldeia e Saquarema), Búzios ocupou o 1º lugar nos anos iniciais e o 2º lugar nos anos finais.

Em outro espaço de publicação de dados sobre os municípios, QEdu, os resultados em relação à aprendizagem das (os) alunas (os) nas disciplinas avaliadas

na Prova Brasil[26] de 2017 foram: 80% em Português (5º ano); 50% Português (9º ano); 64% em Matemática (5º ano); 24 em Matemática (9º ano).

Esse cenário estatístico parece mostrar uma qualidade em relação à Educação. De modo a se conhecer melhor essa realidade, o próximo capítulo discutirá os resultados observados na pesquisa de campo. No entanto, antes disso, é necessário apresentar as características do espaço de formação de professoras (es) da rede municipal de Búzios, já que ela é responsável por levar, mensalmente, conteúdos do universo reificado às (aos) docentes e onde foi realizada a maior parte da aplicação dos instrumentos com as tarefas de evocação livre. A descrição abaixo teve como base o material enviado por uma (um) representante do local desse espaço.

O espaço foi inaugurado 2002, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento docente de modo a garantir uma prática de qualidade. Trata-se de um auxílio e incentivo à pesquisa por meio de encontros e oficinas multidisciplinares. Em 2009, com a grande demanda recebida, foi criado o Programa de Formação Continuada e o espaço ficou mais estruturado, passando a receber formadoras (es) capacitadas (os) pelo governo federal. Houve uma reformulação em 2013, por conta das propostas pedagógicas que passaram a dar as diretrizes na Educação e que propunham “desenvolver práticas de ensino dinâmicas e a elaboração de currículos significativos e atuais”. Por conta da lei federal que normatiza sobre o tempo de planejamento à (ao) docente, foram realizados grupos com dias e horários relacionados ao segmento de ensino e disciplina lecionada.

Entre 2013 e 2018, houve a oferta do PNAIC à (aos) professoras (es) alfabetizadoras (es). As (os) formadoras (es) do PNAIC foram capacitadas (os) pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2017 foi criada a formação das (os) auxiliares de creche e houve a reinauguração da biblioteca. Há, por meio dessa formação, uma articulação com todas (os) as (os) integrantes da Secretaria de Educação de Búzios e com outras Secretarias de modo

[26] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. São avaliados alunas (os) do quinto e nono em matemática e língua portuguesa. Esses resultados servem de direcionamento aos municípios.

a garantir a qualidade da formação continuada. O espaço ainda é utilizado para reuniões “dos membros do Conselho Municipal de Educação, FUNDEB e CAE (Conselho de Administração Escolar), recebendo também o Conselho de Segurança Escolar, criado em 2016”.

Portanto, trata-se de um espaço de extrema importância que serve como mediador entre o universo reificado, do conhecimento científico, e o universo consensual, do senso comum, certamente, no sentido de aproximá-los.

6.0 O UNIVERSO CONSENSUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E O PAPEL DA (O) PROFESSORA (OR) – MÉTODO e METODOLOGIA

Com base no que foi discutido anteriormente neste trabalho, as representações sociais se inscrevem dentro da perspectiva da Psicossociologia, pois o olhar do pesquisador, a partir dessa ótica, está direcionado para as construções coletivas. O ser social está imerso em um campo de representações, tal como discute Moscovici (2005). Assim, a posição epistemológica da Psicossociologia marca a escolha pelo caminho qualitativo percorrido pela pesquisa aqui desenvolvida. O fato de o contexto escolar de Búzios estar inserido no espaço geográfico-simbólico da “nossa Búzios”, ou seja, num conjunto de construções coletivas, de subjetividades e de identidades marcadas pela história local, tornam a instituição escolar ancorada na vida social, o que é enriquecido pelo viés do método qualitativo.

De acordo com Matias, Nunes, Silva e Barros (2019), as pesquisas no campo educacional possuem um contexto histórico que pode ser compreendida por meio da pesquisa qualitativa, a partir da imersão da (o) pesquisadora (or) “nas entrelinhas políticas, econômicas e sociais que influenciam o Estado na formulação de políticas públicas para educação, seus referenciais e suas intencionalidades” (p. 128). Assim como foi apresentado no terceiro capítulo com a pesquisa de Zanette (2017), por meio da pesquisa qualitativa, pode-se perceber como se dão as trocas dentro e fora das instituições.

Sendo assim, foi necessário compreender o fenômeno pesquisado, a partir da descrição dos processos por meio dos quais eles ocorrem e, assim, ampliar o olhar de pesquisadora utilizando uma diversidade de procedimentos inerentes ao método qualitativo. Além das Técnicas de Associação Livre e do questionário semiestruturado, a Entrevista, a Observação Simples e o Grupo Focal foram utilizados.

A organização das respostas das Técnicas de Evocação Livre obedeceu aos pressupostos da Estatística Descritiva, tal como apresentam Levin, Fox e Forde (2012). Essa lógica teve como referencial a proposta de Vergès (2005) que considera

a importância de se conhecer a ordem média e frequência dos elementos evocados (tanto no primeiro momento da evocação espontânea quanto no segundo momento de reordenamento dos elementos a partir de uma atribuição de importância) para a identificação e análise dos elementos que formam os núcleos central e periférico delineados por Abric (1998). Essa organização e análise se deu por meio da utilização do software EVOC 200 3® - *Analyse des Évocations.*

É importante mencionar que o *software* EVOC divide os elementos em quatro quadrantes. O primeiro (esquerda acima) apresenta os elementos mais consistentes das representações sociais e que, provavelmente, formam o núcleo central. O segundo e terceiro quadrantes (direita acima e esquerda abaixo) indicam elementos que, na sequência dos anteriores, também foram prontamente evocados e se comunicam com o núcleo central. O último quadrante apresenta a periferia com os elementos menos evocados e que podem estar saindo ou entrando do conjunto das representações sociais do grupo.

De modo a complementar a compreensão qualitativa, foi utilizada a Análise do Conteúdo de Bardin (2011). Essa base para a categorização das respostas também foi aplicada nos resultados obtidos por meio das outras técnicas utilizadas: questionário, entrevista, Observação Simples e grupo focal.

6.1 Participantes da pesquisa

O instrumento com as tarefas de evocação livre e com o questionário foi aplicado em 95 (noventa e cinco) docentes da rede municipal de Armação dos Búzios. Inicialmente, houve um acordo de se aplicar os instrumentos em professoras (es) do segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, como foi percebido que o espaço da Formação cria um lugar de construções simbólicas em que todas (os) as (os) docentes participam, percebeu-se que as trocas discursivas se dão entre professoras (es) de diferentes segmentos, caracterizando-as (os) como um grupo social.

As (os) professoras (es) participaram espontaneamente, após a concordância livre e esclarecida. No que diz respeito ao gênero, 49 (quarenta e nove) marcaram feminino e 46 (quarenta e seis) masculino. Com cautela por esta pesquisa não se

tratar de um método que possibilite inferências, observa-se que, pelo menos no grupo pesquisado, parece já haver um rompimento quanto à ideia da docência em escolas ser uma profissão “mais” feminina, estigma este identificado por Peres Gonçalves, Horta de Faria e Fernandes (2017), em pesquisa apresentada no terceiro capítulo, quando relatam o preconceito observado em professores de escolas públicas do Mato Grosso do Sul quanto à atuação de homens na escola.

Em relação à idade, nem todas (os) responderam. Das (os) 57 (cinquenta e sete) docentes que marcaram a faixa etária, 77% tem menos de 43 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 66% possui apenas graduação e 21% especialização. Apenas três docentes declararam possuir doutorado. Sobre o tempo de atuação na escola atual, 74% declarou ter até cinco anos e apenas 18% ter entre seis e dez anos. Quase metade das (os) professoras (res), 41%, marcou ter entre seis e dez anos de docência e 26% ter entre onze e quinze anos. Sobre o tempo na rede pública, 40% sinalizou ter entre seis e dez anos e 29% ter entre onze e quinze anos. Quando indagadas (os) se atuaram na rede particular, 40% declarou ter trabalhado até cinco anos e 11% ter ficado de seis a dez anos.

No que diz respeito ao ano em que lecionam, 49% marcou que dá aulas no oitavo ano do ensino fundamental, 48% no nono ano, e 45% no sexto e sétimo anos e 14% leciona no ensino médio. Ou seja, a maior parte do grupo estudado ficou entre o sexto e o nono anos do ensino fundamental. Sobre a faixa salarial, dos oitenta e nove docentes que marcaram, 23% declarou ganhar entre R$ 2.050,00 e R$ 3.000,00, 18% entre R$ 3.050,00 e R$ 4.000,00, o mesmo número entre R$ 4.050,00 e R$ 5.000,00 e 17% entre R$ 1.050,00 e R$ 2.000,00.

Por fim, sobre as disciplinas que as (os) professoras (es) lecionam, a porcentagem foi: Matemática 33%, Geografia 20%, Ciências 3%, Português 16%, Inglês 5%, História 17%, Filosofia e Espanhol 2%, Arte e Cultura 1% e também 1% declarou atuar com aluna (o) especial.

Outras (os) integrantes também compuseram o grupo de participantes da pesquisa, são elas (es): uma (um) representante de um projeto social que atua em auxílio ao processo de escolarização das crianças do bairro da Rasa que participou da entrevista, quatro integrantes do corpo docente de uma das escolas que também

se situa na região da Rasa que formaram o grupo focal e o grupo de representantes, docentes, alunas (os) e convidadas (os) de outra escola da Rasa na qual houve a Observação Simples sobre um evento. De igual modo como no grupo anterior, foram estabelecidos os devidos contratos de pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE.

6.2 Instrumento e técnicas utilizadas para a obtenção do conteúdo

Como já apresentado anteriormente, para obter o conteúdo a ser analisado, foi utilizado um questionário semiestruturado com duas Tarefas de Evocação Livre e perguntas, uma Entrevista, Observação Simples em evento e durante a aplicação dos instrumentos em uma das escolas, e um Grupo Focal.

De modo a se obter os elementos constituintes das representações sociais no grupo de docentes, as Tarefas de Evocação livre foram aplicadas. Na primeira, foi apresentado o termo indutor *papel da escola* e, na segunda, o termo indutor *papel da (o) professora (or)*. As (os) participantes deveriam escrever de três a cinco palavras que viessem a mente assim que lessem o termo indutor. Em seguida, deveriam ordená-las de modo crescente em termos de importância.

Após essas tarefas, as (os) participantes responderam perguntas semiestruturadas que compuseram o questionário que foi devidamente validado, previamente, em um número de dez docentes. Além da validade teórica, já que o mesmo foi construído com base na revisão da literatura sobre o tema, o instrumento foi aplicado de modo a efetivar a validação de conteúdo, ou seja, testar se as respostas seriam adequadas aos objetivos propostos. Após alguns ajustes, o questionário ficou pronto para aplicação.

A Entrevista e a Observação Simples foram escolhidas com base em Vasconcelos (2013). No que diz respeito à Entrevista, o autor discute que se trata de uma técnica extremamente relevante, pois possibilita conhecer “o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações sobre esses temas” (p. 220). Sobre a Observação Simples, Vasconcelos (2013) destaca sua espontaneidade e a posição da (o) pesquisadora (or) mais externa ao grupo estudado. Por meio do registro em um

caderno de campo, foram analisadas as implicações éticas antes de sua utilização, assim como sinaliza o autor.

No que diz respeito ao Grupo Focal, as diretrizes tiveram como base Minayo (1999), ou seja, 1. organização prévia com base em um roteiro específico e um mais amplo e 2. ambiente não diretivo e uma moderação capaz de criar um grupo coeso de modo a expressar opiniões e atitudes). Vale ressaltar que o Grupo Focal foi realizado de modo a aprofundar uma fala observada em diferentes participantes da pesquisa, sobre a profissão de professora (or) não era valorizada. De modo a não emitir um juízo de valor sobre o que essa desvalorização incluía, o Grupo Focal foi de extrema necessidade.

6.3 Procedimentos e caminho percorrido: um autorrelato

Optei, ao desenvolver a parte teórica desta tese, por trazer a impessoalidade verbal, já que há uma trajetória por mim percorrida, academicamente, na pesquisa quantitativa. Diante disso, fica difícil o meu total desprendimento do rigor metodológico inerente a esse modelo. No entanto, pela minha imersão na pesquisa qualitativa, possibilitada pelo conhecimento adquirido e vivenciado no processo de doutoramento, senti necessidade de assumir um discurso em primeira pessoa, nesse momento de relatar o caminho por mim percorrido, desde os primeiros contatos com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Armação dos Búzios. A primeira pessoa trará mais riqueza aos detalhes, evidenciando a minha implicação como uma pesquisadora que abriu outra porta metodológica. Assim será, nesta parte do trabalho.

Desde o início da pesquisa, ficou clara a capacidade de o método qualitativo trazer para o processo de pesquisa uma dinâmica rica, com diferentes momentos de idas e vindas, de abandonar e insistir, de manter o planejado e planejar novamente, ou seja, de ter *insights* e concordar que a reconstrução faz parte desse processo. Nessa nova ótica, a surpresa com as novas possibilidades me instigou e me motivou.

No entanto, para que essa flexibilidade seja possível, a (o) pesquisadora (or) deve saber onde se quer chegar e entender que o caminho para se chegar lá é dinâmico, complexo e profundo. Para isso, um bom planejamento é fundamental, dá norte para a pesquisa, mesmo nos momentos de dúvidas ou entraves. É neste sentido

que, durante esse processo, pude perceber a importância de se estruturar um bom projeto, pois ele me garantiu permanecer seguindo os meus objetivos, apesar das mudanças. Os passos que foram sendo dados e que constituíram as etapas efetivadas desta pesquisa serão apresentados a seguir. Nesse caminhar me inclui como pesquisadora, mas isso não impediu que professora aparecesse, num encontro de trocas, afastamentos e dúvidas, mas que, por fim, trouxe crescimento, tanto para uma quanto para a outra.

A escolha pelas escolas públicas de Búzios, como campo de pesquisa, marcou o primeiro momento de mudança em relação ao que foi estabelecido previamente. Inicialmente, era nas escolas de Cabo Frio que a pesquisa seria realizada. Porém, as constantes, mas necessárias, greves na rede municipal de ensino de Cabo Frio estavam inviabilizando a pesquisa. Foi quando, numa conversa informal com uma (um) integrante da equipe docente da rede municipal de Armação dos Búzios, a tese proposta e os questionamentos apresentados encaixaram nesse contexto, de uma maneira tal, que me fizeram entender que o caminho seria outro.

A referência a uma dificuldade, sentida por parte dessa (e) representante, de que as (os) docentes, por mais que passassem por capacitação na formação regular, fossem ativos na escolha e implantação das práticas pedagógicas, sem recorrerem às (aos) formadoras (es), foi determinante por entender que seria o espaço ideal para estudar a tese delineada. Nessa primeira conversa, me pareceu clara a qualidade da Formação. No entanto, parecia haver um distanciamento entre o que era compreendido, teoricamente, e a prática autônoma.

Logo após aprovação dos procedimentos da pesquisa pelo Comitês de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a definição desse importante passo, me dirigi à Secretaria de Educação e Tecnologia de Armação dos Búzios de modo a formalizar a ida às escolas. Chegando lá, fui recebida pela equipe responsável pelo encaminhamento de pesquisas, estudos e estágio, com bastante entusiasmo e abertura. Poucos dias após a entrega da documentação, a pesquisa foi aprovada pelo então Secretário de Educação. Ao retornar à Secretaria, em uma conversa com a equipe que me recebeu inicialmente, foi-me sugerido, para o levantamento das representações sociais, que fizesse a aplicação das tarefas de evocação livre e

questionário no corpo docente do segundo segmento do ensino fundamental, já que, neste, havia maior diversidade de professoras (es), por conta das disciplinas já separadas. Saí de lá com os devidos encaminhamentos e com a sensação da efetiva relevância deste trabalho.

Como o período letivo estava terminando, selecionei algumas escolas de ensino fundamental, de todas que me indicaram, para visitar e deixar agendada a aplicação dos instrumentos para o próximo semestre. Como havia estipulado, no projeto, um grupo de duzentas (os) participantes, acreditava que, quanto mais antecipadamente se desse a aplicação, mais professoras (es) poderia conseguir, de modo a atingir a meta.

Nesse momento, antes das férias, visitei a Escola A, a Escola B e a Escola C. Nas duas primeiras, marquei uma data no retorno das aulas. Na Escola A, a (o) representante acolheu a proposta com bastante interesse e, após uma longa conversa sobre diversos assuntos em sua sala, combinamos que a aplicação poderia ser no horário de intervalo das (os) professoras (es). Já na Escola B, a conversa foi mais breve, no pátio, e se restringiu ao agendamento da data.

Ao visitar a Escola C, um novo caminho me foi proposto. A (o) representante também me recebeu numa conversa mais demorada, no entanto, sugeriu que eu aplicasse os instrumentos na Formação, que acontecia mensalmente, pois argumentou que o recreio é o momento em que as (os) docentes descansam e poderiam não ficar motivadas (os). Já no período da Formação, como é um espaço acadêmico, o ambiente seria mais propício e a aplicação poderia acontecer mais rapidamente, em uma semana, já que todas (os) estariam lá, o que me levaria a atingir uma quantidade maior de participantes.

Nesse momento, a pesquisadora deu lugar à professora e concordei com essa proposta, pois me vieram todas as sensações que atravessavam esses intervalos, também vivenciadas por mim na docência. Não intencionalmente, me coloquei no lugar das (os) docentes. No entanto, fiz emergir, imediatamente, a pesquisadora e, num movimento antagônico de reflexão, apesar de achar a ideia interessante, pois não incomodaria as (os) participantes em seus intervalos, percebi que deveria ter um afastamento maior das emoções e sentimentos decorrentes dessa situação, para que

não prejudicasse o andamento da pesquisa: a tal neutralidade da (o) pesquisadora (o)!

Porém, ainda permanecia seduzida pela possibilidade de atingir, de modo rápido, as (os) duzentas (os) docentes que havia estipulado. Nesse momento, como pesquisadora, percebi que tinha dois caminhos a seguir: restringir a aplicação do instrumento na Formação de modo a conseguir, o mais breve possível, a meta estipulada, ou aprofundar o estudo num contexto rico de vivências e histórias que a imersão nas escolas me proporcionaria e, talvez, não atingir a meta e deixar a formação para uma entrevista posterior, como já havia planejado.

Após outro período de reflexão, compreendi que o dilema se apresentava uma vez que, em mim, ainda havia o antagonismo de dois métodos de pesquisa, quantitativo e qualitativo. Mais ainda, percebi que eu estava reproduzindo a própria questão estudada por meio desta tese: permanecer numa posição epistemológica e agregar técnicas e procedimentos de outra posição, sem mudar o paradigma, o que acabaria me trazendo problemas.

Portanto, após esse início cheio de indagações, mas que me fizeram entender o que estava em jogo e relativizar, tanto a questão da neutralidade da (o) pesquisadora (or), quanto o tamanho da suposta “amostra”, escolhi por seguir ambos os caminhos e estudá-los a partir do paradigma qualitativo (embora o rigor da pesquisa quantitativa tenha aparecido na impessoalidade verbal da escrita de quase toda esta tese). Assim, aplicar os instrumentos na Formação significaria conhecer, de modo mais aprofundado, e não por meio de uma entrevista, apenas, esse espaço de trocas discursivas, logo, de construção de representações sociais.

Sendo assim, saí da Escola C, fiz contato com a Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia, com o objetivo de explicar a sugestão recebida e solicitar um encaminhamento para a tal Formação. Prontamente fui atendida e, no dia seguinte, me dirigi ao local para, também, agendar as datas para o retorno das aulas. Chegando lá, a (o) representante me apresentou ao grupo que ali estava para uma reunião de planejamento, já que algumas (uns), segundo essa (e) representante, eram responsáveis pela formação do corpo docente de cada disciplina. Expliquei sobre a pesquisa, seus objetivos e, como já tinha a informação da época em que as aulas na

Formação aconteceriam, sugeri o início da aplicação para o retorno do período letivo, o que foi aceito.

Durante as três semanas de intervalo, revi os passos trilhados, até aquele momento, encenei, em mim, a dialética entre a docente e a pesquisadora, de modo a tentar, na medida do possível, permanecer numa posição mais distanciada do campo possível, mas entendendo que esse próprio movimento poderia ser bastante útil. A pesquisa de campo, então, se deu na seguinte ordem:

A. Aplicação do instrumento de forma presencial e observação livre na Escola A

B. Aplicação dos instrumentos de forma presencial na Formação

C. Observação livre em evento na Escola D

D. Grupo Focal na Escola E

E. Entrevista presencial no Projeto

De modo a manter o sigilo, as escolas foram identificadas por letras. Quanto às (aos) participantes, o uso do artigo para os dois gêneros, masculino e feminino, também foi feito de modo a preservar as identidades.

Após o período de recesso escolar, a primeira coleta de dados foi efetivada na Escola A, com a aplicação do instrumento contendo as Tarefas de Evocação livre e as perguntas.

A) Iniciando a aplicação dos instrumentos – Escola A

Reiniciando as aulas, compareci à Escola A na data agendada. Nela se deu, oficialmente, o primeiro momento de aplicação da tarefa de evocação livre e do questionário, assim como as primeiras observações espontâneas sobre o campo no qual estava imersa. Assim como havia previsto, foi essencial a ida à escola, pelas observações que serão apresentadas ao longo da metodologia. A aplicação se deu nos três turnos, manhã, tarde e noite, durante o horário do recreio.

No turno da manhã, cheguei às 9h05min, me dirigi até a (o) representante que me acolheu e demonstrou bastante motivação, tal como no dia em que compareci para marcar a aplicação. Conversamos, novamente, sobre a aplicação dos

instrumentos e as anotações das observações. Fui levada até a sala das (os) professoras (es) para que aguardássemos o intervalo. Me sentei à mesa e comecei a organizar meus papéis. Foi feita a apresentação sobre a proposta de minha presença ali e, aos poucos, as (os) professoras (es) começaram a chegar para o intervalo. Após a assinatura do TCLE e as orientações sobre as tarefas de evocação livre e questões do instrumento, os instrumentos foram preenchidos.

Na parte da tarde, cheguei 15h20 e procurei, novamente, a (o) representante. Houve um momento de conversa em sua sala de modo a aguardarmos o horário do recreio. Os temas que permearam a conversa foram sobre o quanto a escola é tradicionalista no controle do comportamento da (o) aluna (o), ou seja, que alguns comportamentos não são aceitos lá dentro, como por exemplo, fumar, mas que a escola estabelece um bom diálogo com o corpo discente e não prende quem quer sair para fumar, fora dos muros da escola. Também foi ressaltada a boa relação entre a escola e a comunidade local. Novamente fui levada à sala das (os) professoras (es). Nesse grupo, houve interesse de algumas (uns) docentes sobre o andamento da pesquisa, quando seria feita a análise dos resultados, sobre o motivo de assinar o TCLE, etc. Repeti os procedimentos de esclarecimento sobre as tarefas de evocação livre e questões, bem como a assinatura da TCLE. Após a aplicação, fiquei no pátio da escola aguardando a (o) representante para me despedir e poder observar a rotina das (os) alunas (os).

À noite cheguei 19h35, cansada e sem energia, me dirigi a (ao) outra (o) representante, diferente da (o) anterior, mas que já me havia sido apresentada durante o dia. O intervalo da noite era menor e a escola estava bastante agitada. Fui levada até a sala das (os) professoras (es) que estava vazia. Aos poucos foram chegando, mas não se mostraram muito motivadas (os) a responderem ao instrumento. A explicação sobre o instrumento e a necessidade de assinar o TCLE foram dadas individualmente, diferente dos outros turnos, por conta da dispersão da atenção das (os) docentes. O cansaço era visível, tanto nelas (es) quanto em mim. Imediatamente meu lado professora emergiu e sentiu todas as sensações de exaustão quando estou, na minha prática docente, num intervalo noturno como esse. Procurei resgatar a pesquisadora de modo a me manter focada na aplicação de mais instrumentos. Após perceber que já havia sido esgotadas as possibilidades de mais adesões, fui embora.

Ao fechar esse meu primeiro momento de campo, me senti motivada e me preparei para a segunda etapa, a aplicação dos instrumentos na formação. O conteúdo dos instrumentos e os detalhes da Observação serão apresentados, posteriormente, no momento da análise de seus resultados.

B) As idas e vindas na Formação

Compareci na data marcada no reinício das aulas à Formação, com grande expectativa de entrar nesse espaço acadêmico de transmissão de saberes do universo reificado. No entanto, ao encontrar a (o) representante com a (o) qual havia conversado previamente, me foi relatado que havia poucas (os) docentes, pois elas (es) estavam em atividade fora do espaço. Após alguns minutos refletindo o que fazer, fui aconselhada a retornar no próximo mês já que, certamente, a aplicação dos instrumentos poderia ser feita. Como essa formação acontece na primeira semana de cada mês, para cada nível de ensino, eu teria que aguardar um mês para retomar a atividade de campo. No entanto, como havia marcado com a Escola B na próxima semana, esse episódio não chegou a me desmotivar.

Na semana seguinte, me dirigi à Escola B e fui recebida por uma (um) das (os) representantes. A questão sobre o momento do intervalo não ser apropriado voltou à cena e foi reforçada a possibilidade de fazer a aplicação dos instrumentos na Formação. Aguardei, então, o próximo mês.

No mês seguinte, retornei à Formação, na data marcada, mas, novamente, me foi informado que as (os) docentes estavam realizando uma tarefa mensal nas escolas e quase não estavam comparecendo à Formação. Mais uma vez, me foi sugerido o retorno no próximo mês. Uma sensação de impotência me tomou, pois já havia se passado um mês e eu não estava conseguindo dar mais nenhum passo na pesquisa. Nesse momento, comecei a tentar refletir sobre outras alternativas, se continuaria nas escolas ou aguardaria, pois, caso mantivesse a aplicação nas escolas, essa atividade poderia ficar esvaziada na Formação, já que seriam as (os) mesmas (os) docentes. Resolvi, então, deixar de lado o cronograma elaborado, previamente, e a aplicação dos instrumentos, e antecipar as outras atividades: entrevista e grupo focal. Me dirigi, então, à escola D, de modo a me apresentar e agendar a entrevista com uma (um)

das (dos) representantes. Chegando na escola, a Entrevista se transformou em Observação Simples, como será relatado no momento da análise.

Após a realização desta atividade, já havia retomado a minha motivação, já que foi, nesse exato momento, em que me foi apresentada o termo “nossa Búzios” e, com isso, uma janela para a história dessa parte da cidade se abriu. Ainda restavam alguns dias para o retorno à Formação, que eu ocupei buscando informações sobre essa realidade passada, mas presente, daquele bairro, o bairro da Rasa, no qual a maior parte das escolas em que realizei o campo se inserem e a quase totalidade do público que compôs o grupo de participantes trabalha e/ou reside.

No mês seguinte, entrei em contato com uma (um) das (os) representantes da formação, na certeza da aplicação dos instrumentos, de modo a combinar o horário da minha chegada. No entanto, mais uma vez houve um entrave que dificultaria a minha ida nos dias em que tinha disponibilidade. Uma outra referência, a um futuro retorno meu, foi apresentada, porém, como não havia mais tempo para que isso ocorresse, já que o semestre estava terminando, insisti e marquei em uma data que não poderia comparecer. Como saída para esse impasse, convidei uma (um) profissional de Psicologia como auxiliar-voluntária (o) da pesquisa, o que foi prontamente aceito.

Apesar de ter conseguido resolver a questão da formação, fiquei refletindo sobre a minha não participação nesse momento da pesquisa e o quanto isso poderia prejudicar a compreensão do contexto analisado. Mas, essa era a única possibilidade.

Nos dias marcados para a aplicação dos instrumentos na Formação, a (o) auxiliar-voluntária (o) compareceu e realizou, com êxito esta tarefa. E, para minha surpresa, ela (e) era nativa (o) de Búzios, de família descendente de toda a história da “nossa Búzios”, da Praia Rasa, ex aluna (o) da rede municipal que, ao encontrar as (os) professoras (es), no momento da aplicação, reconheceu-as (os) e houve, de ambas as partes, uma troca de sentimentos de gratidão, orgulho e expressão de como essas (es) docentes foram importantes em sua vida. Nesse momento, o sentimento de gratidão também tomou conta de mim, já que, a dúvida sobre os efeitos do meu não comparecimento na atividade de campo na Formação, se transformaram em

agradecimento, por ter tido esse retorno sobre os efeitos positivos, e transformadores, da atuação docente numa (um) nativa (o) da “nossa Búzios”.

E foi com uma sensação de querer saber mais sobre essa história que finalizei as atividades de campo na Formação de professoras (es) de Armação dos Búzios.

Cabe ressaltar que, durante esta aplicação, observou-se que docentes de diferentes segmentos participavam, juntas (os), das mesmas atividades, apesar de haver um período demarcado para cada grupo. Sendo assim, a mudança em relação à inclusão de professoras (es) do segundo segmento do ensino fundamental, apenas, foi reforçada. Optei por ampliar esse grupo, sendo esse mais um momento de mudança do que já estava pré-determinado.

C) Observação na Escola D

Como relatado anteriormente, chegando na Escola D, fui encaminhada à (ao) representante que me informou que poderia dar a entrevista e que, aliás, havia fornecido, há poucos dias, a outra (o) pesquisadora (or). No entanto, naquele momento, aconteceria um evento de culminância do dia da Consciência Negra. Imediatamente, perguntei se poderia fazer uma Observação Simples e ela concordou. Mudei o TCLE, pegando o referente à Observação, de modo a ficar adequado à atividade e, após estabelecer um acordo sobre as anotações do Diário de Campo e efetivar a assinatura do TCLE, me encaminhei ao Ginásio onde se encontravam as (os) alunas (os) e algumas (uns) docentes. O conteúdo da Observação realizada na Escola D será apresentado na próxima sessão, no momento de sua devida análise.

D) Grupo Focal na Escola E

Após o fechamento da aplicação dos instrumentos na Formação, comecei a olhar as respostas de modo a me orientar sobre a direção que deveria dar ao Grupo Focal. Já havia escolhido em que escola iria realizá-lo, pelas observações de que a Escola E era referência na região. O que mais me instigou nas respostas dos instrumentos foi a questão da “desvalorização”, atribuída à atividade de docência. Sendo assim, aprofundar esse conceito seria meu objetivo.

Numa manhã, já no final do semestre, compareci à escola para marcar um retorno, que aconteceu na semana seguinte. No dia marcado, cheguei e fui

direcionada à (ao) representante da escola. Expliquei sobre os objetivos da pesquisa e indaguei sobre a possibilidade de conversar com professoras (es) de modo a complementar as informações dos instrumentos. Como já estava aberta às diferentes possibilidades de caminhos que o campo me apresentava, meu objetivo era realizar um grupo focal, mas também estava preparada para outros procedimentos.

No entanto, no momento em que expliquei sobre o grupo, a (o) representante me indicou, imediatamente, uma (um) professora (or) considerada (o), por ela (e), a "melhor pessoa" para isso. Ela (e) aceitou me dar uma entrevista. Resgatei, imediatamente, o TCLE sobre a Entrevista. Nesse momento, fui indagada se a pesquisa seria realizada somente com as (os) docentes de Búzios, ou com as (os) de outras regiões, também. Esclareci que meu campo seria somente lá. Segundo essa (e) representante, a pergunta se deu por ser Búzios um lugar "diferenciado" no que se refere à Educação, observação, esta, que me instigou a conhecer esse diferencial do município.

Acompanhada por essa (e) integrante que me daria a entrevista, nos dirigimos a uma sala, nos sentamos em uma mesa redonda e, aos poucos, mais três integrantes chegaram, inclusive àquela (e) com quem falei, inicialmente. Sendo assim, percebi que poderia ser realizado o Grupo Focal. Sugeri e foi aceito. Resgatei, novamente, os TCLE´s dessa atividade específica e, após as devidas assinaturas, o grupo iniciou.

Com o término do grupo e repleta de informações interessantes sobre a escola, a relação entre corpo docente e discente, e os resultados por elas (es) alcançados, me dirigi à última atividade da pesquisa, a visita a um projeto que trabalha em paralelo à Educação do município.

E) Entrevista no Projeto Social

A entrevista com a (o) representante desse projeto se deu após uma visita vinculada a minha atuação como docente. Por se tratar de um projeto que atua no campo da Educação no bairro da Rasa, em Búzios, percebi que seria uma oportunidade de conhecer espaços mais amplos de construção de representações sociais sobre a Educação. Além de ouvir, também aqui, a referência a uma "outra Búzios", foi relatado, pela (o) representante, que muitas (os) docentes da rede

municipal de Educação de Búzios realizavam trabalho voluntário nesta instituição, na área de Educação, e que as (os) alunas (os) atendidas (os) frequentarem as escolas locais. Assim, incluir esse projeto na pesquisa, enriqueceria a qualidade da reflexão sobre os papéis desempenhados pela escola e pela docência, uma vez que, este, também seria um lugar de trocas discursivas, ou seja, um lugar do universo consensual dessas pessoas. De igual modo, também seria um espaço do universo reificado, pois, assim como na escola, conteúdos e conceitos são trabalhados, possibilitando a inclusão de elementos nas representações sociais de grupo social, sobre o tema Educação.

Assim, após esse contato e a assinatura do TCLE, se deu a entrevista.

6.4 Análise do conteúdo

Para a análise do conteúdo e, com base na metodologia de Bardin (2011), foram construídas, no capítulo quatro, assim como já apresentado, um conjunto de categorias do universo reificado sobre o Papel da Escola e ao Papel da (o) Professora (or). Os conteúdos dos questionários, Observação Simples, Grupo Focal e Entrevista serão analisados de modo a se verificar a ocorrência dessas categorias, quais são as mais expressivas e em qual modelo de ensino estão ancoradas. Para a tarefa de evocação livre, a categorização terá como referência, inicialmente, os elementos evocados e, depois, também será feita a equivalência com o universo reificado.

Cabe ressaltar que, para aquelas categorias que se mostrarem significativas para a discussão desta tese, algumas respostas fornecidas serão apresentadas, de modo a enriquecer a análise.

6.4.1 Análise das Observações da Escola A

Como mencionado anteriormente, durante a aplicação do instrumento na Escola A, algumas anotações foram feitas. Inicialmente, cabe destacar a observação da (o) representante sobre a escola seguir a “tradição” e controlar certos comportamentos. Inicialmente, essa referência à tradição foi associada a um comportamento disciplinador. No entanto, a própria escola ressignificou esse conceito, pois restringe, por exemplo, a questão de se fumar no espaço escolar, mas essa

restrição vem acompanhada de conversa e de liberdade aos que escolhem sair da escola para isso. Portanto, o que é referido à “tradição”, parece mais uma posição estabelecida com acordos, no sentido de Conscientizar, diferente do caráter disciplinador da escola tradicional.

No primeiro turno de aplicação dos instrumentos, as conversas espontâneas que aconteceram no grupo de docentes foram:

“poxa a gente trabalha sem estímulo nenhum”
“tenho uma coisa pra você, aumento salarial”
“não vai mexer no meu salário não, né”
“vale nota?”
“só faço se valer nota”

Ficaram muito marcadas, durante a conversa do grupo, os temas motivação/estímulo e remuneração. Ao longo da aplicação, diversas falas relacionadas à falta de valorização, por conta dos baixos salários, surgiram. Também ficou evidente o quanto o grupo leva a pessoa a ingressar num movimento homogêneo coletivo, pois, as (os) que entravam na sala, também participavam da discussão do tema em evidência, provavelmente por ser causador de desconforto para todas (os).

Esse conteúdo serve para reflexão com base no que discute Jodelet (2001): o que causa medo gera desconforto e leva ao comportamento. Neste caso, o comportamento verbal de conversar com outras (os) parece se dar numa tentativa de diminuir esse desconforto. Resgatando o trecho apresentado no primeiro capítulo, no universo consensual, as pessoas “querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVIC, 2003, p. 54). A questão é que, neste caso da remuneração, por mais que se estabeleçam diálogos sobre isso, os desconfortos parecem permanecer, logo, as conversas sobre o tema se mantém frequentes. Essa troca também evidencia o quanto um grupo, que compartilha as mesmas questões, torna-se um lugar de acolhimento para suas (seus) integrantes.

Nessa questão, vale destacar Jodelet (2001) quando menciona que, ao partilharmos o mundo com outras pessoas, nos sentimos apoiados na compreensão, administração e identificação desse mundo.

Após a aplicação dos instrumentos e, durante a minha permanência no pátio da escola, presenciei, ao meu lado, um grupo de jovens que conversava sobre sexualidade. Houve uma unanimidade na conversa sobre o fato de que, na escola, as (os) alunas (os) podem ser espontâneas (os) sobre suas orientações sexuais, mas, "lá fora", precisam disfarçar, quando não atendem ao que é considerado um comportamento padrão. Essa observação foi ao encontro do espaço escolar democrático, não hierarquizado e acolhedor, tal como sustentado por Freire (1987, 1996, 1997), confirmando a categoria Ser companheira (o), especialmente atribuída ao papel da (o) professora (or). Nesse momento, lembrei do posicionamento da (o) representante, sobre a questão de fumar na escola.

Na parte da noite, não houve uma conversa coletiva temática por parte dos docentes, o movimento esteve mais em resolver questões pontuais individuais e observei grande cooperação mútua para isso, indicando a importância das relações interpessoais. No entanto, a questão do salário voltou em uma das falas, no momento de responder ao questionário, e o medo e o desconforto apareceram novamente.

6.4.2 Análise das respostas do Questionário

POR QUE ESCOLHEU O MAGISTÉRIO?

A opção com mais conteúdo associado foi a escolha por Vocação, com mais de 50% das (os) respostas, que estiveram associadas a "gosto", "amor" e "paixão pela profissão". Sendo assim, nota-se o caráter afetivo pela escolha da docência. Dentre essas respostas, cabe destacar:

"gosto" e "amor por ensinar"
"gosto" e "amor por ensinar e aprender"

Contrastando "ensinar" e "ensinar e aprender", verifica-se que, na segunda, uma relação mais democrática da Educação pode ser atribuída. Portanto, dois grupos de categorias e ancoragens podem ser delineadas: Instruir e Direcionar ancoradas no modelo tradicional de Educação para o primeiro termo e Desierarquizar ancorada no ensino democrático para o segundo. A ancoragem ao modelo Democrático fica explícita na citação de Freire (1997, p 19), "O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado".

As outras respostas sobre a escolha se deram por questões relacionadas à (ao) outra (o), seja no sentido de contribuir na formação, seja para participar de uma mudança social. Com 17% das respostas, elas se deram nas seguintes direções:

"Esperança de um futuro melhor";
"Para mudar vidas"
"Para transformar, de alguma forma, a realidade"
"Contribuição social"
"Por acreditar na função social do educador"
"Acreditando numa mudança na sociedade
"Por acreditar que seria possível realizar mudanças positivas na sociedade"
"Por acreditar na Educação como única alternativa para uma mudança"
"Pois vejo o magistério como um trabalho de grande relevância social"

Essas respostas estão ancoradas num modelo democrático de escola, expressando as categorias Acreditar e Função Social para o papel da (o) professora (or). Cabe ressaltar que a função social da escola é reforçada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação vigente.

Já nas respostas abaixo, a categoria Formar parece ficar mais adequada.

"Porque achei importante de participar da formação das pessoas"
"Pois tenho prazer em ajudar no crescimento do outro"
"Vi no magistério a possibilidade de impactar a vida das pessoas"

Uma referência à categoria Conscientizar é feita abaixo:

"Porque acredito que possa contribuir para a formação crítica dos alunos"

O papel da (o) professora em Mediar, é observado em:

"Proporcionar conhecimento entre pessoas"

Um total de 13% das respostas foram atribuídas à escolha da profissão por ser a Única Opção. As outras 5% das respostas relacionaram-se à escolha pelo Retorno Financeiro.

DE 0 A 10, QUAL O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM SEU TRABALHO NO MAGISTÉRIO?

As respostas mais significativas foram: 28% nota oito; 25% nota sete; 19% nota seis; 15% nota cinco. Observa-se que, mais da metade do grupo atribui notas sete e oito, o que parece corroborar com a visão positiva sobre o ensino no município.

JUSTIFIQUE A RESPOSTA ANTERIOR

Dos que responderam, a maior parte justificou as notas baixas por Desvalorização da Profissão, Desinteresse das (os) Alunas (os), Remuneração Ruim e Falta de Estrutura. Sobre a questão da desvalorização e remuneração cabe resgatar a meta dezessete do PNE, que faz referência a um aumento, em 2017, do rendimento médio de docentes da rede pública do país, mas que, não atingiu, ainda, um nível adequado, ficando distante da meta inicial de equiparação salarial, em relação a outras (os) profissionais com escolarização equivalente. Não se pode deixar de trazer o contraste do investimento na profissão de docente no Brasil e o que foi descrito na pesquisa de Bastos (2017) sobre a valoração da (o) professora (or) na Finlândia. Há muito o que se fazer no Brasil para uma mudança de *status* dessa profissional. Daí sim, se poderá discuti o papel da (o) professora (or) com base no conceito de *status*, proposto pela Psicologia Social psicológica, e não, somente, com base em normas e regras.

O QUE TE INCOMODA NO AMBIENTE ESCOLAR?

O que mais obteve número de respostas relacionou-se à Falta de Estrutura, seguido por Falta de respeito/Educação das (os) Alunas (os) e Indisciplina e falta de interesse das (os) alunas (os). Ou seja, a maior parte das queixas diz respeito às (aos) alunas (os), podendo fazer referência a uma escola cujo papel deveria ser Disciplinar, modelo ancorado na tradição.

O QUE VOCÊ GOSTA NO AMBIENTE ESCOLAR?

De forma bastante expressiva, com mais de 70% das respostas, o que as (os) docentes mais gostam é do Convívio com o Outro. Essa categoria veio relacionada com elementos cujo conteúdo remete às trocas com alunas (os) e professoras (es), indicando a importância da instituição escolar como um espaço de convivência social, de encontros. Esse ponto corrobora com o que se observou na Escola A, sobre a ajuda mútua entre docentes e as trocas discursivas sobre a questão salarial. Essa

ajuda mútua, com trocas discursivas, se torna um importante campo de pesquisa por ser um espaço rico de representações sociais, pois, por meio dessas trocas, os fenômenos vão sendo compreendidos e teorias do senso comum vão sendo criadas.

A ESCOLA SERIA MELHOR SE TIVESSE…

Com expressiva ocorrência, apareceram os elementos relacionados à Mais estrutura, que envolvem, tanto recursos financeiros, quanto maior espaço físico, melhores recursos tecnológicos, menos alunas (os) por turma, espaços alternativos para atividades fora de sala de aula, como horto, teatro, dentre outros. Uma parte desses elementos veio associada à questão de desvalorização da profissão, seja por parte do poder público, seja por arte das famílias das (os) alunas (os). Na sequência, outros elementos também apareceram indicando Mais comprometimentos das (os) alunas (os e das famílias, no entanto, com menor ocorrência. Houve três participantes que fizeram referência à necessidade da presença, na escola, de outras (os) profissionais que dessem apoio aos conflitos vivenciados, por meio de Profissional de Psicologia/Assistência Social,

A ESCOLA SERIA MELHOR SE FOSSE…

Embora tenha aparecido elementos relacionados à Melhor estruturada; Mais respeitada e Mais unida com a família, o que apareceu de forma mais significativa foi à referência a uma escola Livre, Agradável ao Aluno; Formadora de Cidadãs (ãos). Vale destacar, algumas respostas fornecidas:

"Menos excludente"; "Realmente inclusiva";

"Mais atrativa para os alunos"; "Mais humana"; "Um ambiente acolhedor"; "Mais colorida"; "Continuidade da casa do aluno"; "Um ambiente pensado para os alunos"; "Mais bonita";

"Democrática"; "Mais aberta à comunidade"; "Pensada para o coletivo"; "Lugar de vivências múltiplas"; "Transversal de ideias"

"Feito em uma sociedade em que os valores hegemônicos não fosse os do capitalismo atual"

"Menos tradicional que vai desde as ideias até a forma de ensinar"; "Voltada apenas para a construção cultural"; "Aberta a novas propostas"

"Libertária"; "Um espaço mais moderno e mais livre"; "Menos engessada"; Não obrigatório"

"Verdadeiramente transformadora para a sociedade"; "Menos focada em conteúdos" e mais focada em cidadania"; "incentivador e desafiador, que buscasse o desenvolvimento pleno do aluno como ser social";

Portanto, fica evidente a associação com as categorias sobre o papel da escola em Ser companheira, Função Social, Desierarquizar o ensino, Preparar para a Cidadania. Também fica bem explícita a ancoragem nos conceitos de Paulo Freire, em especial, no que diz respeito a uma escola libertária. Houve apenas uma referência à escola como transmissora de conteúdos que, somado aos elementos Mais respeitada, pode-se relacionar às categorias Instruir e Disciplinar. Cabe ressaltar que as categorias consensuais ancoradas ao modelo Democrático foram muito mais expressivas em termos de ocorrência de conteúdo.

QUAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELA ESCOLA VOCÊ CONSIDERA MAIS EFICAZES PARA A APRENDIZAGEM DA (O) ALUNA (O)?

Sobre as práticas consideradas eficazes, com unanimidade das respostas, observa-se Projetos, Pesquisa, Atividades externas; Realidade da (o) aluna (o); Que desenvolva a Autonomia e Criatividade; Com temas Transversais/Interdisciplinares. Metodologias Ativas. Essas categorias indicam que as (os) professoras (es) da pesquisa já pensam numa prática escolar mais aberta, com atividades e propostas não tradicionais. Pode-se fazer alusão, aqui, à categoria Conscientizar, atribuída ao papel da escola e da (o) professora, ancorada ao modelo democrático de Educação.

QUAIS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES A ESCOLA REALIZA?

As atividades mencionadas referem-se, na sequência, a práticas em Projetos (a atividade mais evocada pelas/os participantes); Lúdicas; De Campo; Culturais; Temáticas (setembro amarelo, meio ambiente, música e esporte); Aulas de Reforço (esta última menos evocada pelas/os participantes). Interessante o universo de atividades que representam uma escola aberta a práticas que trabalham o conhecimento em diferentes ângulos. Isso, talvez, expresse o efeito da atuação regular da Formação de professoras (es) no município de Búzios.

6.4.3 Análise da Observação Simples na Escola D

Os primeiros conteúdos que me foram relatados, no evento de culminância do Dia da Consciência Negra da Escola D, estavam relacionados à “nossa Búzios”. Quando esse termo surgiu dos lábios da (o) representante da escola, a história sobre

a existência de três Quilombos na região, Maria Joaquina, Rasa e Maria Formosa, veio junto. Relatos sobre a “Búzios deles” que é a parte bonita da cidade, sobre as situações de racismo sofridas e sobre a importância de falar com as (os) alunas (os) sobre raça, preconceito, ancestralidade africana etc.

Foi ouvindo essa narrativa que me encaminhei para me sentar na arquibancada de concreto junto com as (os) alunas (os). Foi feita a abertura do evento com um grupo de capoeira de modo a reforçar a cultura brasileira, assim como, por elas (es) relatado. A (o) responsável por essa atividade discursou sobre alguns pontos que foram ouvidos, atentamente, pelas (os) presentes, em especial sobre a ancestralidade africana:

> “falamos de preconceito, discriminação, a capoeira simboliza a nossa cultura”
>
> “a capoeira é brasileira, o berimbau é africano, berimbau é usado para tocar as músicas, a capoeira engravidou na África e nasceu no Brasil, ela é brasileira e deve ser valorizada, é nossa”.

Após esse início, foram apresentadas duas moças africanas e um rapaz recém-chegadas da África, que participariam de um debate em que alunas (os) e docentes poderiam fazer perguntas. Alunas (os) e professoras (es) indagaram sobre colonização, condições de vida, idiomas, costumes, diferenças culturais com o Brasil, contexto escolar, religião, espaço geográfico, racismo, relação entre os gêneros e sexualidade. Cabe ressaltar que as entrevistadas e o entrevistado falavam, fluentemente, o português, o que facilitou a comunicação.

No entanto, no momento em que iniciaria o debate, houve um anúncio de que determinada turma teria que voltar à sala de aula porque haveria uma avaliação, o que foi atendido pelas (os) alunas (os), prontamente. O evento, que se encaixaria dentro de uma proposta de escola democrática, intercultural e aberta, dá lugar a um procedimento cuja origem está na escola tradicional. Embora não tendo a informação sobre o tipo de avaliação que seria realizada, o importante é o movimento de priorizá-la a ponto de retirar um grupo de alunas (os) do evento. Essa ocorrência sinalizaria que a escola, apesar de incorporar práticas de um outro modelo de Educação, ainda estaria pautada em uma concepção tradicional de ensino? A análise dos resultados da tarefa de evocação livre poderá aprofundar mais essa compreensão.

Voltando ao debate, os trechos considerados mais significativos são apresentados abaixo.

Sobre as semelhanças entre as culturas brasileira e africana

"África é continente, Angola é região, a língua de Camarões é inglês ou francês, o que é parecido é a colonização, nós fomos colonizados pela França, então falamos francês, vocês foram por Portugal, então falam português. Também tem a colonização pela Alemanha, temos várias etnias, o sistema educativo é diferente, inglês ou francês".

"na África em geral é como no Brasil, lá tem grande riqueza, tem quem tenha vida média e tem os miseráveis.

A questão da semelhança é associada à colonização e à herança do idioma do país colonizador, bem como das diferenças entre classes sociais.

Sobre as diferenças entre as culturas brasileira e africana

"[homossexualidade] é proibido, se você mostrar está em perigo. Choque cultural, aqui pode, pode beijar na escola, lá a polícia mata, a família deserda"

"Tivemos no nordeste e vimos a miséria que nunca vimos lá na África, nem sabíamos que tinha aqui"

"respeito, submissão das mulheres aos homens, não tô julgando, mas lá as mulheres, quando um homem fala um, a mulher pode falar dois, mas quando o homem fala três a mulher não pode falar, o homem tem a última palavra".

"A criança respeita o pai, ouve calado e agradece, tá *ok* pai, vou mudar. Aluno tem que ficar caladinho na aula até o final, respeito".

"tem o respeito ao mais velho, do mais novo. Mulher tem que ser submissa ao seu marido, não ao outro homem, não é escravidão, é falso que nós não podemos falar, mas com respeito. Pessoas mais velhas são sábias, têm que corrigir e dirigir os jovens. Na África, quando uma pessoa mais velha morre, é uma biblioteca que foi queimada"

"vi muitas coisas diferentes, aqui aluno não tem tempo de cumprimentar o professor, lá a primeira coisa que faz é cumprimentar, pedir permissão ao professor para falar, respeito"

"somos 1005 negros, lá não tem racismo. Somos muito acolhedores, recebemos, aceitamos tudo, brancos etc. No norte e sul da África são brancos e são racistas. No Brasil, há racismo que não se fala, TV, filmes, os negros trabalham limpando na TV e os brancos estão bem. No primeiro mês que ligamos a TV, todos do jornalismo eram brancos, a partir daí nós nunca mais assistimos TV brasileira, aqui negro é ruim, Lula da Silva deu oportunidade para negros e indígenas, a única maneira de sair da dominação é a Educação, lá tem muçulmano, católico, evangélico dentro da mesma família".

"diferentes etnias convivem, você nunca pode recusar a atender um problema do outro, as pessoas do nosso país gostam muito das pessoas do outro país, nós gostamos muito dos brasileiros porque assistimos novelas, perguntamos será que aqui no Brasil tem? Mas não se fala alto, as pessoas daqui, negros, são mais racistas do que os brancos, isso me fez muito mal".

> “no nosso país é preto, negro é *mal,* sou preto com muito orgulho, não podemos nos vender barato não, eu fui na UPA, sentei do lado de um branco, ele levantou e fui atrás, o branco é inferior, devemos perdoar, se não perdoamos, apodrecemos”.

O que ficou marcado, em termos de diferenças, foi em relação ao racismo, percebido, pelas visitantes e pelo visitante, como mais expressivo no Brasil, bem como a questão do respeito como um valor social, mais considerado expressivo na África. Ou seja, o continente africano sairia na frente do Brasil pelo *racismo* estar restrito a poucas regiões e pelo *respeito* ser um valor moral.

Interessante sinalizar a contradição, apresentada nas falas destacadas, de perceber uma hierarquização pela cor/raça com indignação, mas não haver essa indignação em relação a uma hierarquização vinculada ao gênero. A submissão da mulher em relação ao marido é percebida como respeito, mas o que justificaria essa hierarquização? No caso das (os) mais velhas (os), justifica-se pelo conteúdo, pelo saber. Na questão do respeito à (ao) professora (or), esse valor também é evidenciado, relaciona-se com o saber, mas aparece, também, como uma marca disciplinadora.

A questão disciplinadora da escola africana, observada aqui, vai ao encontro do que foi apresentado na pesquisa de Segallo e Rambuda (2018), cuja conclusão destacou o incômodo de docentes no que diz respeito à restrição das punições e a justificativa de que, a falta da disciplina de alunas (os), pode estar relacionada a uma permissividade, trazida pela mudança na Lei.

Cabe ressaltar que, desde o início do evento, a (o) representante da escola atuou de modo a levar as (os) alunas (os) para o centro da cena, para interagirem, tanto no jogo de capoeira, quanto para fazerem perguntas. Também, nesse momento, quando as entrevistadas e o entrevistado cantaram nas suas respectivas línguas, as (os) alunas (os) também foram instigadas (os) a cantarem músicas locais. Com isso, o grupo compartilhou músicas Gospel, as quais todas (os) sabiam, inclusive as convidadas e o convidado. Sendo assim, parece haver uma proximidade delas (es) num determinado tipo de religião. Essa inserção religiosa poderia justificar a percepção de uma hierarquização entre gêneros como algo natural, vinculado ao respeito, ou seja, com base em valores morais.

Importante resgatar Jodelet (221) quando menciona que, no processo de construção de representações sociais, valores, códigos coletivos, implicações pessoais, engajamentos, geram distorções, suplementos e distorções no conteúdo das representações. Portanto, nas representações sobre racismo, a indignação parece entrar como elemento de indignação, que produz o comportamento por combatê-lo. Porém, nas representações sobre relação de gênero, em especial nas/no representantes/e africanas/o, pode ser que essa indignação não aparece como elemento. Essa distorção parece ser influenciada pela inserção religiosa do grupo.

Retornando ao movimento da (o) representante de convocar as (os) alunas (os) a participarem das atividades, observa-se um importante passo na ativação de comportamentos, na inclusão, na interação. Mais do que falar, o movimento de mediar a interação possibilita que o corpo discente vivencie essa posição de estar no centro da cena. Esse movimento, apesar de parecer uma característica pessoal, reforçada pela vivência, na pele, do racismo, merece ser reforçada como um importante elemento a ser incorporado no cotidiano da escola democrática.

Ao final do debate, a (o) representante da escola discursou sobre a cidade, mas a cidade partida, e depois sobre o racismo:

“nós temos duas Búzios, a nossa, Rasa, e a outra Búzios lá na frente, que é a parte bonita”

“tenho certeza que um dia eu vou ver isso tudo acabar, porque essa geração vai mudar”

Esse fechamento demonstra o foco na questão da hierarquização racial, vivenciada no contexto da “nossa Búzios”, e também demonstra que, o desejo de que “essa geração” possa mudar, vem junto com um movimento, ativo, para que isso possa ocorrer.

6.4.4 Análise do Grupo Focal

Iniciando o grupo, perguntei o que eles poderiam dizer sobre a “desvalorização do professor”. As respostas mais significativas foram:

“no país, há desvalorização”

“se estigmatizou que o professor é desvalorizado, tem várias nuances, o que ganha bem e o que ganha mal”

“jogador de futebol, 90% ganha salário-mínimo, mas eles têm um estigma que ganha bem”

“tem um projeto de falência na economia que reina no país”

“Não me sinto [desvalorizada (o)] porque estudei para ter estabilidade”

“quanto vale minha hora de vida? Optei por duas matrículas e nada mais”. “Educação é a última fronteira de dignidade do cidadão, depois é o rabecão”

“A desvalorização quebra a corrente”

“A escola [que estão inseridas(os)] cobra muito, projeto, presença, assiduidade, compromisso. O professor sente falta dessa valorização”

“Educação é a profissão da classe C”. “Não é vocação, é falta de opção na cidade, foi o que o dinheiro dava”

“Tem grande oferta de trabalho. Tem gente que pega muita escola e dá aula”

“Mas o governo deveria valorizar mais a gente, não só dinheiro, mas recursos pedagógicos, estrutura”

A referência à questão da desvalorização é apresentada, pelo grupo, como negativa. Não negam que há uma desvalorização mais ampla, do governo, que, aliás, é observada nas respostas ao questionário sobre a falta de estrutura nas escolas. No entanto, esse grupo não se sente desvalorizado. O grupo atribui o retorno financeiro e o controle/cuidado da direção como pontos relacionados à valorização da (o) professora (or) e os consideram positivos em suas realidades na escola. Em relação à escolha por falta de opção como regra da região, contradiz o que foi observado no questionário, no qual mais da metade das (os) docentes disse ter escolhido por vocação. Há, efetivamente, uma escolha pela vocação, ou haveria uma negação em relação ao caminho *fatalista*[27] pela escolha da docência como inerente ao grupo social da região?

Freire (1997) reflete sobre essa questão da escolha pela docência como única possibilidade. O autor menciona a responsabilidade da profissão na formação de pessoas, assim o “gosto pelo ensino” p. 32), junto com outros elementos, concorrem

27 Fazendo referência a esse conceito, desenvolvido por Martin-Baró, que diz respeito ao caminho, estabelecido socialmente, que deve ser seguido pelos grupos sociais. Esse caminho inclui, certamente, a escolha de determinadas profissões, nos grupos específicos, e a escola, qualitativamente diferente, para cada grupo social. Martin-Baró chama a atenção para a necessidade de quebra desse fatalismo por meio do trabalho com Psicologia Comunitária.

para uma prática que contribua para que as (os) alunas (os) tornem-se “presenças marcantes no mundo” (p. 32). De igual modo, ele discute a importância da convicção, pelas (os) docentes, dessa importância, caso contrário, “entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito” (FREIRE, 1997, P. 32).

Sobre a escola na qual estão inseridas (os):

“relação simbiótica entre todos”

“é uma escola diferente das demais. Começou como todas as outras da rede, pegamos a nata, alunos muito ruins mesmo”

“Aluno problemático, diretor e professor passando a mão na cabeça do aluno”

“Conversamos com os alunos-problema, a escola vai funcionar dessa maneira”

“No início era muito disciplinador, tipo DEGASE[28], hoje, no ato da matrícula os responsáveis assinam uma cartilha com regras, isso ajudou a escola a impor regras”

“Tem uma fila gigantesca na matrícula. Foi criado uma valorização de estudar”

“Qual é o novo trabalho? Manter o que já está”

“Todos os alunos são bons, com exceções”. “A direção fica em cima, o professor vai liberar dois alunos, não, o professor vai liberar um por vez”

“Aqui eu não sou professora não, eu sou treinadora”

“Todo evento aqui tem sempre que ser um show”

“Fica muito bonito. Tudo é feito pelo aluno, daí se descobrem talentos”. “Eles não são robôs não é aquela coisa de hierarquia.

“Nós temos o mesmo público que não acreditava em nada e foram para o ensino profissionalizante”

“O menos responsável pela falência da Educação é o aluno”

“A comunidade já sabe das regras”. “Deixa disso, boba, é cheio de regras”. “Eu quero vir estudar aqui, eu gostei”

A questão da disciplina aparece aqui com conotação punitiva, no momento em que há uma relação dela com o “Degase”. Disciplina e punição são elementos ancorados no modelo de Ensino tradicional. No entanto, o grupo faz referência a “impor regras” por meio de um contrato. Nesse sentido, a presença de regras parece organizar o espaço, valorizando-o. Isso também foi mencionado em momento anterior,

28 Trata-se do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, do Estado do Rio de Janeiro, cuja função é executar as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes.

quando disseram do controle da (o) docente pela direção como algo visto, pela (o) professora (or), como positivo. Sendo assim, uma nova categoria sobre o papel da escola, ancorada no ensino democrático, pode ser formada: Estabelecer contratos de convivência. Sobre as formas de realização de eventos e a referência de que "tudo é feito pelo aluno", percebe-se o movimento de tornar a (o) aluna (o) ativo, tal como observado no movimento da (o) representante da Escola D. Nesse sentido, pode-se relacionar à categoria Empoderar. Também sobre elas (es) não serem "robôs", percebe-se a importância de humanizar as relações escolares. Observa-se a categoria Mediar, na referência à ser "treinadora", e Acreditar, no próprio estímulo à realização das capacidades das (os) alunas (os).

Sobre a motivação na docência:

"Acreditar que é possível, ver a transformação deles, participação, entrega deles".

"No segundo ano tava todo mundo muito engajado por causa do concurso novo"

"não dava pra ficar paz e amor, vamos meter bronca". "Eu não me sinto fazendo um bico, eu tenho uma carreira, eu gosto de me arrumar, sou muito realizada em exercê-la"

"Eu quero dar para o outro o que eu quero dar para o meu filho"

"Imagem do aluno de sucesso" – "Consciência social muito legal". "Em outros lugares não acontece, porque quebra a corrente, precisamos de uma equipe""Bagagem de mundo para eles" "Saindo da aldeia querem fazer intercâmbio"

"Aluno que volta e diz que está no ensino profissionalizante".

Mais uma vez a categoria Acreditar fica evidente, assim como, também, fica clara a Função Social da escola. A motivação parece estar atrelada ao convívio entre elas (es) e em não quebrar "a corrente". A manutenção de objetivos em comum é expressada quando mencionam que "precisamos de uma equipe". Outro fator gerador de grande motivação é o retorno que as (os) alunas (os) dão. Uma categoria vinculada ao modelo de ensino tradicional apareceu: Preparar para o Trabalho, já que acabam conseguindo espaço em escolas técnicas. No entanto, isso foi relatado no sentido de uma conquista de um sonho, de um degrau acima de suas realidades fatalistas. Cabe notar, aqui, o caminho de uma parte da população para o ensino técnico, pois não houve menção à ida para um curso de graduação. Isso marca a população da "nossa Búzios" como aquela da força de trabalho, daquelas (es) que se esforçam, com a

ajuda da Educação, para ampliarem seus horizontes. No entanto, são horizontes específicos do que lhes é permitido. Nesse sentido, percebe- a marca deixada pelas ideias positivistas.

6.4.5 Análise da Entrevista no Projeto

A Entrevista no Projeto, localizado no bairro da Rasa, foi iniciada com sua (seu) representante apresentando como começaram o trabalho:

> "com algumas sacolas do [supermercado], cadernos e lápis. De poucas crianças no início, logo passou para 60"

Sobre a demanda para a entrada das crianças no projeto:

> "aquelas que hoje estão aqui são trazidas por conta de alguma defasagem na educação. Isso é o link com o nosso projeto"

Sobre as (os) profissionais que atuam no Projeto:

> "trabalha exclusivamente com voluntariado, então todos os recursos são recursos providos por voluntários"

Sobre missão e valores do Projeto:

> "é ecumênica (…) temos educadores de todas as religiões, da maioria das religiões aqui conhecidas"

> "temos uma proposta de trazer a educação integral, não integral no sentido de tempo, mas integral no sentido de instrução e de valores com um propósito muito claro, de ajudar a formar homens de bens, homens que consigam de fato construir uma sociedade melhor"

> "se a gente instruir aqui crianças que não sonhavam com Educação e hoje já passam a sonhar, gostam de ler, começam a admirar os livros"

> "A nossa proposta é muito clara no sentido de trazer alguns valores, que valores são esses? Valores religiosos, não, valores ecumênicos, que se nós entendemos como universais (…) a partir de um exemplo, qual é o exemplo que nós buscamos? Foi o exemplo do mestre Jesus"

Importante destacar a referência à doação pessoal no trabalho desenvolvido, relacionado à Educação, indicando um vínculo afetivo, tal como apareceu na pergunta do questionário às (aos) docentes sobre a escolha pela profissão. Também vale marcar a referência a uma Educação que transmite valores sociais, formando "homens de bem". Neste sentido, a contraposição entre bem X mal revela a questão da moral que, naturalmente, exclui os *homens de mal*. Assim, percebe-se uma vinculação à categoria Formação Moral, atribuída como papel da escola, e ancorada

no modelo tradicional. Entretanto, também se observa as categorias Acreditar; Formar; Função Social e Incluir, ancoradas numa proposta de escola democrática.

Sobre os problemas enfrentados na região [fazendo referência ao bairro atendido, comunidade no entorno da Rasa]

"não posso falar por búzios, falo da área que nós atendemos, nós atendemos uma área aqui de cinco quilômetros quadrados, são mais de 60 crianças e cerca de 30 famílias atendidas"

"por exemplo, uma criança que sofre algum tipo de brincadeira ou bullying na escola"

"...questões que são endêmicas aqui, por exemplo, a violência"

"aqui o caminhão de lixo passa às vezes"

"pessoas invisíveis"

"(…) os garotos, os adolescentes entendem que devem responder com a violência em grupo contra outros adolescentes, então é um valor, as pessoas entendem que é assim que resolve a coisa, uma mãe quer resolver uma questão da escola com violência contra a professora ou contra a diretora (…) então.. eu posso até tá falando tecnicamente errado (…) mas tô falando é como eu penso (…) é uma coisa é um valor que as pessoas usam normalmente"

"...eles não sabiam aqui o que era um equipamento com uma biblioteca, hoje o nosso projeto leva crianças para biblioteca, regularmente uma vez por semana, a biblioteca é uma parceira do nosso projeto, queridíssima"

"nós começamos a observar a dissociação a partir de crianças com 8 e 10 anos com que nós começamos a nos relacionar que não sabiam ler e escrever."

"iam a escola por conta da alimentação"

"...os cadernos todos mal apresentados, alguns não tinham cadernos"

"a ida à escola era quase como um hábito alimentar e não..um sentido educacional, embora o esforço dos educadores"

"...as crianças, elas sentavam entorno da mesa..e não conseguiam s ficar sentadas para segurar um lápis, elas não tinham sequer o hábito de sentar numa mesa..porque nas casas delas não há mesas...na maioria das casas né..."

"a região ela é emi eminentemente evangélica né (…) eu noto que é fazer parte de uma igreja dá uma noção de pertencimento a essas famílias...então é como se você fosse torcedor do flamengo numa família de flamenguistas...e vc ter outras alternativas religiosas....é uma construção um pouco mais complicada, eu noto que as pessoas têm dificuldade"

Aqui, há referência à Rasa como o espaço das pessoas "invisíveis". Em um momento, a (o) representante mencionou que as (os) moradoras (es) nem reconhecem aquela localidade como Búzios, demonstrando, realmente, essa cidade partida. Também mencionou que, até o caminhão de lixo, lá, passa às vezes.

Sobre a relação com as escolas:

> "Nós conhecemos as escolas e a maioria dos diretores nos conhece, dessas escolas aqui de búzios, (…) a gente começou a ver, como que a gente poderia contribuir com isso, de alguma forma, aí começamos a nos aproximar dessas crianças"

> "os educadores nós chamamos aqui de educadores são de variadas origens, alguns são ex diretores de escola, atuais diretores, atuais professores, nós temos aqui um *backgraund* de educadores"

> "na medida em que a gente é chamado pra fazer alguma intervenção, às vezes as escolas nos chama porque há mães que não vão às escolas nem saber o resultado dos filhos, há mãe, por exemplo, nós tivemos casos aqui de crianças que só pode entrar se a mãe lê o bilhete, chega em casa e a mãe pega o bilhete e joga fora, a criança fica sem saber, né, como é que eu faço?, eu não posso entrar? Eu tenho que ir pra escola, minha mãe não vai (…) a escola fica com aquele empasse pra ser resolvido, quando elas nos conhecem, elas me chamam e falam, e aí, aí a gente tenta fazer esse meio de campo, sabendo que nós não somos oficialmente representes das crianças mas hoje a maioria das escolas da compreendem o nosso papel, já nos aceita, se reúnem conosco, discutem um diagnóstico ou alguma causa de problema das crianças, de uma maneira muito tranquila, sem ferir a ética dos professores"

A integração do Projeto com as escolas mostra que ele faz parte do contexto da Educação local, inclusive pela participação, como falado, de professoras (es) e diretoras (es). Além disso, o projeto parece exercer a mediação das escolas com as famílias e comunidade, reforçando sua importância, mas, ao mesmo tempo, suprindo suas deficiências.

Sendo assim, o projeto participa da construção de representações sociais sobre os papéis da escola e da docência, por ser, tanto um espaço de trocas discursivas, quanto um local de compartilhamento do conhecimento formal.

6.4.6 Análise dos resultados das Tarefas de Evocação Livre

Deixada por último, estrategicamente, a análise das respostas às tarefas de evocação livre possibilitará um aprofundamento no universo consensual do grupo social formado pelas (os) professoras (es) das escolas públicas do espaço simbólico da "nossa Búzios". No primeiro momento de inserção das respostas no *software EVOC*, os elementos evocados foram introduzidos na íntegra, caracterizando-se pela análise dos dados brutos observados. No entanto, a frequência de ocorrência de cada elemento foi baixa, o que não trouxe um rol de dados satisfatório. Sendo assim, após essa primeira rodada, houve a necessidade de aglutinação dos elementos e os

resultados foram, novamente, alisados. Segue abaixo, os quadrantes com os respectivos elementos evocados.

Cabe ressaltar que, as evocações reorganizadas por ordem de importância, segundo momento das tarefas de evocação, não foram consideradas, já que poucos responderam e, as (os) que reordenaram, mantiveram, em sua maioria, a ordenação, inicial:

TABELA 1: O Papel da Escola

≥ 25 < 2	frequência	ordem média	≥ 25 > 2	frequência	ordem média
Instruir	36	1,750	**Formar**	35	2,057
Socializar	34	1,971			
< 25< 2			< 25 ≤ 2		
Acolher	20	1,900	**Responsabilidade**	22	2,318
Preparar para a cidadania	13	1,846			
Transformar	16	1,938			

TABELA 2: O Papel da (o) Professora (or)

≥ 24 < 2	frequência	ordem média	≥ 24 > 2	frequência	ordem média
Formar	43	1,721	**Acolher**	42	2,048
Instruir	40	1,700	**Mediar**	24	2,042
< 24< 2	frequência	ordem média	< 24 ≤ 2	frequência	ordem média
			Acreditar	10	2,300
			Direcionar	14	2,143
			Empoderar	13	2,231
			Responsabilidade	12	2,000
			Transformar	14	2,143

O quadrante superior esquerdo mostra os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos e que, segundo a técnica da evocação livre, fariam parte de um provável núcleo central da representação estudada. No quadrante superior direito estão os elementos periféricos mais importantes e que compõem a primeira periferia. O quadrante inferior esquerdo, ou de contraste, contém os elementos de baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos.

Segundo Abric (2001), esse quadrante pode “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p.64), ou, também, pode incluir, apenas, elementos complementares da primeira periferia. O quadrante inferior direito revelou os elementos mais periféricos das representações sociais sobre a avaliação escolar.

No que diz respeito aos elementos evocados, assim como relatado acima, eles foram aglutinados. Assim, Instruir, por exemplo, englobou todas as evocações referentes a instrução, ensinar conteúdo, escolarização, matéria, conhecimento básico, dentre outros. Já Socializar se relacionou a tudo relacionado a preparar a (o) aluna (o) para a vida em sociedade. Formar se referiu a preparo, orientação, capacitação, futuro, formador, formação. Acolher foi associado a companheirismo, acolhimento, apoio, amigo, amizade, escutar, etc. Transformar substituiu tudo o que se referia à expansão, promoção de uma mudança social, despertar, ajudar na transformação da sociedade, etc. Preparar para a cidadania englobou formar cidadão crítico, cidadania, preparar para a cidadania. Responsabilidade foi associado a tudo o que foi evocado sobre o compromisso da (o) docente, ou da escola, com seu trabalho. Mediar substituiu todos os termos ligados a mediador, dialogar, mediação. Acreditar se relacionou a incentivar, acreditar, encorajar. Direcionar substituiu direção, mostrar o caminho. Por fim, Empoderar foi associado à diversidade, respeitar as diferenças, autonomia, empoderar.

Observando os quadrantes da evocação relacionada ao papel da escola, fica nítida a ancoragem das representações sociais nos dois modelos de ensino. O primeiro quadrante, o provável núcleo central das representações, trouxe Instruir e Socializar, sendo evocados 36 e 34 vezes, respectivamente e, na sequência, no segundo quadrante, Formar, com 35 evocações. A escola com papel de instruir, característica de um ensino tradicional, ainda ocupa o imaginário das (os) professores e apareceu como elemento mais prontamente evocado. No entanto, ela também socializa e forma, termos mais relacionados a uma escola democrática, como apresentado nas categorias do universo reificado. Acolher, Preparar para a cidadania e Transformar, embora sendo evocados em menor número, também ocuparam os primeiros dois lugares de evocação. Interessante mencionar que, havia uma categoria Disciplinar, mas pelo valor de corte dos quadrantes, ela não apareceu, podendo

indicar que se trata de uma característica da escola tradicional que já não faz mais parte desse grupo de participantes.

Já nos quadrantes do papel da (o) professora (or), Formar foi o elemento mais evocado, seguido de Instruir, constituindo, provavelmente, o núcleo central das representações. E seguida, Acolher e Mediar, também com bastante evocações, mas ocupando as segundas e terceiras posições. Importante destacar Mediar com forte ancoragem em Paulo Freire. Como elementos ainda distantes das representações, mas podendo já estarem entrando como elementos que, futuramente, podem formar posições mais próximas ao núcleo central, estão Acreditar, Empoderar, Responsabilidade e Transformar. Direcionar, cuja ancoragem estaria num modelo de ensino tradicional, estaria saindo das representações?

As tarefas de evocação livre mostraram que, o único elemento associado à escola tradicional, e que ainda está forte no imaginário dessas (es) professoras (es), é a transmissão de conteúdos. A instrução ainda é percebida como um dos principais papéis, tanto da escola, quanto das (os) docentes.

Portanto, fica evidente a importância de um trabalho contínuo, junto às (aos) professores, de modo a, cada vez mais, elas (es) experienciarem a democracia, a ajuda mútua, as diferenças como pontos positivos e enriquecedores, e a construção coletiva.

7.0 COSTURANDO O UNIVERSO CONSENSUAL DA “NOSSA BÚZIOS”

FIGURA 11 – Estrada da Fazendinha

Foto tirada por mim, após o último procedimento de coleta de informações. Essa estrada liga o centro do Bairro da Rasa com a Estrada de Búzios, passando por Baia Formosa, indo em direção à Cabo Frio. A extensão da estrada me fez lembrar o relato de D. Eva, sobre sua ida a Cabo Frio, a pé, para visitar seu pai. Também me remeteu ao isolamento, simbólico, dos nativos, residentes da região.

Durante a apresentação do campo de pesquisa, ficou marcada sua reconfiguração, a partir do momento em que um espaço simbólico, antes desconhecido, foi sendo revelado por meio dos avanços no espaço geográfico de Armação dos Búzios. Também marcada geograficamente, a “nossa Búzios” reflete a vida de uma população que, nas praças, ruas, igrejas, comércio e casas da Rasa, e seus arredores, compartilham uma invisibilidade inerente à sua ancestralidade e posição social. E é nesse contexto que as escolas públicas, mesmo não estando restritas, apenas, ao espaço geográfico do bairro da Rasa, estão limitadas ao seu espaço simbólico, e refletem toda a problemática inerente a essa realidade, cheia de especificidades e desafios.

O universo consensual, na concepção de Moscovici (2003, 2005), é esse espaço das relações interpessoais, da conversação, da liberdade de ação e expressão, da opinião, logo, da comunicação social. Sendo assim, não somente as escolas que participaram da pesquisa, mas o projeto visitado também está inserido nessa lógica de se *falar sobre*. Falar sobre Educação, sobre o papel da escola, sobre o papel da (o) professora (or), sobre as (os) alunas (os), suas possibilidades e limites.

Os assuntos relacionados ao contexto escolar geram trocas discursivas, justamente por produzirem tensões e incertezas. Também produzem sensações de realização, como visto nas declarações das (os) integrantes que participaram do grupo focal, bem como na (o) representante do projeto. E foi esse conteúdo, repleto de significações e histórias de vida, que essa pesquisa fez emergir, por meio do olhar qualitativo da Psicossociologia.

O universo consensual estudado mostrou que a Educação, nesse contexto, apresenta elementos contraditórios, ancorados, tanto num modelo tradicional, quanto num modelo democrático de escola, ora pendendo para um lado, ora para outro. Isso ficou mais evidente no momento de se priorizar a avaliação, num momento de uma atividade intercultural na Escola D, o que pode levar a conclusão de que, tal como sinalizado por Iveniki (2018), o trabalho com base no multiculturalismo seria um adendo às práticas tradicionais. No entanto, a escola democrática aparece, na mesma pessoa, quando exerce a função de mediadora, na participação das (os) alunas (os) nas atividades, durante o evento, bem como na própria efetivação deste evento. Porém, fica clara, aqui, o atravessamento pessoal da questão racial, vivenciada pela (o) representante, que a (o) faz trazer esse fenômeno para o foco.

Essa questão da implicação pessoal, também ficou clara com um fato narrado pelas (os) docentes do Grupo Focal de que, grande parte das (os) professoras (es) da escola residia nos arredores. Ou seja, o individual e o coletivo convivendo na “nossa Búzios” das escolas. Resgatando Nasciutti (2000), a economia, a política, a cultura e as manifestações psíquicas se expressam nas ações individuais e nas relações interpessoais.

Assim, categorias observadas no campo de pesquisa como Instruir, Direcionar, Formação Moral e Disciplinar convivem com Formar, Função Social, Conscientizar, Empoderar e Acreditar. A ancoragem numa escola tradicional traz, certamente, resquícios do modelo, tanto religioso, que trouxe a questão da disciplina, da aprovação/reprovação e da Educação moral, quanto positivista, que agregou, a esse paradigma, a individualidade, a ordem e o foco no trabalho em prol do progresso da nação. Isso ficou claro com a atribuição de notas e aprovação/reprovação das (os) alunas (os), procedimento ao qual as escolas ainda estão atreladas.

No entanto, a alternância entre os modelos, tradicional e democrático, também se evidencia quando a (o) representante do projeto evoca o termo “homens de bem”, mas, ao mesmo tempo, atua de modo a Empoderar, Conscientizar, acreditando numa possibilidade de mudança social, por meio de sua doação a um trabalho com afeto. Ou, ainda, quando o grupo de docentes do grupo focal sinaliza a alegria com a aprovação das (os) alunas (os) num instituto técnico de Educação, destino específico desse grupo que não compõe a elite brasileira, mas, ao mesmo tempo, também empodera, ativa comportamentos, chama para a participação conjunta e estabelece acordos.

As representações sociais do grupo indicaram que já há elementos de um outro paradigma junto com as marcas de uma Educação tradicional. Paulatinamente, os conceitos inerentes ao universo reificado vão sendo acessados pelo grupo social, neste caso, as (os) professoras (es) da “nossa Búzios”. Ao participarem da formação mensal, o grupo tem contato com teorias, estudos e pesquisas que alimentam suas representações sociais com conceitos ancorados em Paulo Freire (Conscientizar, Libertária, Mediar, Empoderar), assim como nos dispositivos legais sobre a Educação, LDB e PNE (Formar cidadãos, Incluir, Preparar para o para o trabalho, Instruir, Formar), que dividem ideias progressistas[29] e tradicionais.

Sobre o espaço da Formação, é importante refletir sobre o que Jodelet (2009) apresenta quando discute o conceito de intersubjetividade. A interação intersubjetiva diz respeito aos ambientes de trocas dialógicas, nos universos com conceitos previamente construídos, de modo a construir novas significações e estabelecer acordos. Neste sentido, o trabalho na Formação, com atenção na comunicação estabelecida e na vivência de conceitos e não, somente, na sua transmissão, é essencial para que essas significações, ou ressignificações, que, certamente acontecerão, possam causar mudanças, efetivas, no posicionamento das (os) docentes.

29 O que está relacionado à aceitação do progresso, das mudanças, reformas etc. Contrário do conservadorismo, tradicionalismo, que se opõe, ou à totalidade das mudanças, ou à mudança, principalmente, das instituições sociais.

No entanto, para que a ideologia que funda a Educação seja transformada, é necessário um trabalho profundo, em especial com vivências sobre relações democráticas, diversidade cultural e práticas pedagógicas formativas. Esse trabalho, associado ao próprio movimento pessoal nesta direção, mudará, aos poucos, o imaginário social sobre a Educação, sobre a escola, sobre as (os) alunas (os). Mas, como sinalizado no capítulo dois, trata-se de uma tarefa árdua, de uma luta constante contra modelos enraizados por condutas retrógradas, de caráter "padronizador, homogeneizador e monocultural da educação" (CANDAU, 2008, p. 14)

De modo a facilitar a visualização das categorias mais expressivas, delineadas no universo consensual desse grupo social estudado, elas serão elencadas abaixo.

ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO TRADICIONAL

Direcionar; Instruir; Disciplinar; Preparar para o Trabalho

ANCORADAS NO MODELO DE ENSINO DEMOCRÁTICO

Ser companheira (o); Desierarquizar; Acreditar; Função Social; Formar; Conscientizar; Convívio com o Outro; Preparar para a Cidadania; Estabelecer contratos de convivência; Empoderar

Portanto, contrária a tese inicialmente proposta, nesse campo estudado, parece haver uma alternância de modelos de ensino, e não, meramente, a incorporação de técnicas de um modelo no outro. Isso ficou mais claro com os elementos que apareceram nas tarefas de evocação livre. Termos como Instruir, Formar e Socializar apareceram de modo expressivo.

Uma questão que também apareceu de forma marcante, foi referente à desvalorização da profissão, relacionada à falta de recursos/estrutura por parte dos órgãos governamentais. Também ficou evidente o que Freire (1979) ressalta sobre a importância da escolha da profissão pelo afeto. A escolha por vocação, parece instigar um movimento, em muitas pessoas nesse grupo estudado, de realizar algo que faça a diferença para as (aos) alunas (os). Apesar da "desvalorização" e "remuneração" causar desconfortos, há a motivação de tentar fazer *dar certo*.

O contexto de Educação da “nossa Búzios”, parece caminhar no sentido de conquista de uma escola democrática. No entanto, as ações exitosas, nesta direção, precisam ser valorizadas e tomadas como modelos para outras práticas. Além disso, os espaços simbólicos que compõem a Armação dos Búzios precisam ser integrados, de modo a dar visibilidade à diversidade cultural que os caracterizam.

De modo a contribuir para esse movimento, a partir da análise do conteúdo da pesquisa de campo, alguns caminhos podem ser pensados, no sentido de seguir em direção a um modelo de escola que seja, efetivamente, um dia, de qualidade, para todas (os), tanto para as (os) professoras (es) quanto para as (os) alunas (os). Resgatando a fala da (o) representante da Escola D:

> “tenho certeza que um dia eu vou ver isso tudo acabar, porque essa geração vai mudar”

Como esses resultados serão retornados ao município de Armação dos Búzios, por meio de uma apresentação inserida no espaço da Formação, essa proposta será apresentada e, caso seja de interesse local, poderá ser desenvolvida e acompanhada por meio de um processo de pesquisa-ação.

8.0 ESBOÇO DE UMA PROPOSTA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO UNIVERSO CONSENSUAL DO GRUPO SOCIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS – RJ

A proposta aqui delineada visa contribuir com o campo de pesquisa estudado de modo a apresentar um esboço de atividades junto às (aos) professoras (es) do município. Esse roteiro terá como norte os resultados analisados desta pesquisa e as (os) autoras (es) Serge Moscovici, criador da Teoria das Representações Sociais, Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, Charles Taylor, filósofo canadense contemporâneo e Vera Lúcia Ferrão Candau, pedagoga brasileira.

Inicialmente, é importante reafirmar o espaço da Formação das (os) professoras (es) da rede municipal de Armação dos Búzios como de extrema relevância e que deve ser valorizado. A caracterização desse espaço, com base em conceitos de Moscovici (2003, 2005), em especial sobre universo consensual, universo reificado, objetivação e ancoragem, deve ser discutida de modo a mostrar uma perspectiva para se entender como as concepções sobre os fenômenos podem ser construídas e a relevância de se aproximar o universo consensual do universo reificado por meio dos cursos, palestras, leituras, etc.

O universo reificado, com estudos na área da Educação, em especial os conceitos de Paulo Freire, se faz presente no espaço da Formação. Sua aproximação em relação ao universo consensual (espaço das trocas discursivas realizadas no dia a dia entre as/os docentes), se faz à medida que as (os) docentes assimilam esses conceitos. Esses elementos que, como foi visto, já fazem parte do repertório conhecido desse grupo, servirão para que as reflexões sobre as vivências realizadas sejam ancoradas em elementos mais adequados a uma escola democrática. Com o tempo, pelo processo de objetivação, as trocas, o diálogo, as posições não verticalizadas, já serão tão concretas, quanto eram os conceitos de uma Educação tradicional.

Vale resgatar a questão que Moscovici (2003, 2005) levanta sobre a construção das representações sociais, no universo consensual, apresentada no primeiro

capítulo, de modo a se pensar o manejo do trabalho sugerido. Ele discute três hipóteses. Primeiro, que as representações sociais criam distorções subjetivas da realidade objetiva, como forma de ocultarmos intenções. Esse ponto, denominado, por ele, de desiderabilidade, merece especial atenção, pois, um trabalho com as (os) docentes deve estar atento às comunicações estabelecidas de modo a limpar essas distorções. Segundo, que há um desequilíbrio, e as ideologias surgem para equilibrar tensões decorrentes de um fracasso ou de uma dificuldade de interação social. Sendo assim, as práticas democráticas vivenciadas precisam ser, harmoniosamente, discutidas de modo a não causarem tensões e provocarem trocas discursivas, fora do espaço da formação, que possam distorcer as representações. Terceiro, que são criadas as representações sociais para controlar o comportamento social, pois elas filtram as informações, manipulando o pensamento e a realidade. Portanto, quando as representações sociais estiverem com mais elementos de um modelo de ensino não tradicional, além das vivências realizadas na formação, os comportamentos serão criados de modo a buscarem práticas mais democráticas.

Seguindo com o trabalho, seria importante observar as categorias delineadas pela pesquisa de campo de modo a discutir os modelos de ensino de ancoragem, tradicional e democrático, e os conceitos a eles atrelados, em especial os desenvolvidos por Freire (1970, 1980, 1986, 1987, 1996, 2007).

A partir daí, as diretrizes discutidas por Candau (2016) e Candau e Leite (2007), sobre um trabalho realizado com professoras (es), poderão servir de base para se delinear atividades relacionadas à desconstrução, articulação, resgate e promoção. Assim, alguns caminhos podem ser propostos:

A) Registro, pelas (os) docentes, em caderno de campo, sobre as observações, interpretações e sensações ao longo das atividades e que poderão ser discutidas no fechamento do trabalho com o grupo;

B) Grupos de discussão sobre o conceito de Inter/Multiculturalismo à luz de Taylor (1993, 1998, 2015);

C) Vivências sobre “Minha Identidade Cultural”;

D) Reflexões sobre as “Identidades Culturais das (os) alunas (os)”;

E) Identificação sobre a ocorrência dessa diversidade cultural no material pedagógico utilizado;

F) Reflexão sobre as especificidades observadas no espaço geográfico e simbólico da “nossa Búzios” e os motivos segregação do município;

G) Vivenciar, no grupo, o conceito de Autonomia. Propõe-se que, para o desenvolvimento de uma postura autônoma, deve-se incluir:

Informação – por meio de leituras e estudos

Conhecimento – transformação da informação em conhecimento por meio do exercício da reflexão e das trocas dialógicas

Responsabilidade – por meio de um movimento empático de buscar entender os efeitos de certas atitudes nos outros

Ação – Enfrentamento das situações adversas, valorizando a mútua ajuda

H) Vivenciar, no grupo, o estabelecimento de relações democráticas, com espaços em que todas (os) tenham voz e vez de apresentar seu conhecimento e de participar das decisões sobre as atividades;

I) Discutir sobre a possibilidade de uma ação conjunta de inclusão, com alunas (os) e professoras (es), nos espaços de formais de narrativas sobre Armação dos Búzios, da história sobre a Rasa, com sua ancestralidade africana, de escravidão, da formação dos Quilombos, origem do nome das praias, localização dos monumentos na cidade, etc.

Cabe ressaltar que os estudos de Taylor (1993) identificam a importância de se reconhecer as diferenças, num movimento político, público, institucional, de modo a preservar a diversidade cultural. Segundo o autor, “cada um de nós têm um modo original de ser humano: cada um tem sua própria medida”. (TAYLOR, 1993, p.49). O autor discute a questão da formação da identidade, do caráter dialógico dessa construção, que se dá na interação com o outro, e outros conceitos importantes de se trabalhar de modo a refletir sobre a importância da autenticidade para quebrar com a lógica de uma identidade dominante, majoritária. Esse trabalho de reafirmação da diversidade deve ser regular, contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais são, para Moscovici (1978, 2003, 2014, 2015), um tipo de conhecimento particular cujas funções incluem a comunicação e a organização de comportamentos. Seus estudos iniciais foram motivados pela sua própria vivência em contextos com sérios conflitos, como racismo, discriminação, crescimento dos grupos vulneráveis e outros problemas que, para ele, eram de interesse da Psicologia Social. No entanto, a Psicologia Social, na perspectiva de Moscovici, estava na interface com outros campos, como a sociologia e a antropologia, pois buscava a compreensão de problemas sociais, historicamente contextualizados.

Em meio às reflexões sobre essa abordagem, Serge Moscovici concebeu a Teoria das Representações Sociais que deu foco às construções do senso comum, desprezadas pelos estudos da ciência. Sendo assim, criou os conceitos fundamentais em sua teoria, universo reificado e consensual, objetivação e ancoragem. O universo reificado diz respeito às teorizações, é o lugar da compreensão formal dos fenômenos. Já no universo consensual, são estabelecidas as convenções que equilibram as relações interpessoais. Por meio da ancoragem, ideias novas são ligadas a imagens já existentes e, pelo processo de objetivação, esse novo se transforma em algo concreto. Ou seja, há toda uma rede de processos que participam da construção das teorias do senso comum e que, como visto, podem estar bem distantes do conhecimento científico, acadêmico, sobre um fenômeno. Essa distância diz respeito à aproximação desse conhecimento científico. Quanto mais próximo do dia a dia das conversações, mais de seus elementos farão parte das teorias do senso comum.

No entanto, como foi sustentado por esta tese, para se estabelecer uma mudança paradigmática, apenas a assimilação de conceitos oriundos do universo reificado não é suficiente. Isso foi visto por Ortiz e Júnior (2019), ao investigaram as representações sociais de “ser professor de Física” em alunas (os) do início e do final da licenciatura, em duas instituições públicas do estado do Paraná. O núcleo central das (os) alunas (os) indicaram uma perspectiva tradicionalista e positivista e a conclusão indicou que a formação não contribuiu para a modificação das

representações sociais das (os) docentes, que estão se aproximando, mais do senso comum, do que dos conhecimentos científicos da área.

A Educação brasileira, assim como apresentado no segundo capítulo, tem suas origens na colonização, com um modelo europeu importado, cuja função era catequizar indígenas, transmitir conhecimentos e formar comportamentos morais, socialmente, aceitáveis. Por meio da disciplina e da hierarquização das relações, a escola, nessa época, já era dividida. Uma formação mais global era dada aos filhos dos nobres, e uma mera instrução, à população. Mais adiante na história, as ideias positivistas de ordem e progresso ocuparam o lugar da Religião, na Educação, mas manteve sua disciplina e segregação.

Foi esse modelo que sempre permeou o ensino brasileiro e esteve arraigado no imaginário social das pessoas. Porém, paralelamente a isso, outras ideias foram sendo concebidas, em especial pelo educador Paulo Freire. Sua contribuição aparece em conceitos como conscientização, empoderamento, educação libertária, e tantos outros. Ao longo do tempo, os dispositivos legais brasileiros foram ampliando o espaço dedicado à Educação e, após a Constituição Federal de 1988, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Ensino, a questão da formação da pessoa para a cidadania se tornou uma das diretrizes principais. No entanto, a educação tradicional, com seu viés positivista, ainda permaneceu, ao se fazer referência em preparar a pessoa para o trabalho.

É nessa mistura, de conceitos e posições, que as representações sociais são construídas. E é, exatamente, esse produto de representações que esta pesquisa buscou estudar, por meio das seguintes questões: quais as representações sociais sobre o papel da escola e o papel da (o) professora (or) no corpo docente? Em quais modelos de Educação essas representações estão ancoradas? Quais os procedimentos mais adequados para o trabalho de ressignificação dessas representações sociais?

Observou-se, por meio de duas tarefas de evocação livre nas (os) docentes, que as representações sobre o objeto aqui estudado, papel da escola e papel da (o) professora (or), trazem elementos como Instruir, Formar, Acolher e Mediar. Também apareceu, a partir da observação, grupo focal e entrevista, que categorias como Ser

companheira (o); Desierarquizar; Acreditar; Função Social; Formar; Conscientizar; Convívio com o Outro; Preparar para a Cidadania; Estabelecer contratos de convivência; Empoderar, aparecem com maior relevância do que a Direcionar; Instruir; Disciplinar; Preparar para o Trabalho. Com base na comparação dessas categorias com as que foram delineadas no material do universo reificado, apresentado neste trabalho, pode-se concluir que o grupo estudado possui representações sociais ancoradas, tanto num modelo de ensino tradicional, quanto numa escola democrática.

Esse universo de concepções sobre a escola, assim como revelado por esta pesquisa, trouxe à tona uma cidade dividida em dois espaços geográficos e simbólicos, a “nossa Búzios” e a “Búzios deles”. A primeira, lugar da população que ocupa os bancos escolares, de parte das (os) docentes, da ancestralidade de escravidão e dos problemas sociais, traz pessoas que assumem um movimento de fazerem a diferença na Educação. Certamente marcadas por essas histórias, o comportamento ativo e transformador é expresso em certos momentos.

Assim, no processo de formação docente, a proposta deixada por essa pesquisa inclui trazer à luz esses movimentos de modo a servirem como exemplo de vivências democráticas. Também é interessante marcar as contradições, como o caso da saída das (os) alunas (os) do evento sobre Consciência Negra, para fazerem avaliação em sala.

Fazendo referência às experiências com êxito, importante resgatar Bastos (2017), que mostra o sucesso do ensino na Finlândia, por meio do trabalho com igualdade de oportunidades, oferecidas às (aos) alunas (os) independentemente de sua origem ou classe social. Não se refere à simples ideia de universalizar o ensino, mas de dar as mesmas oportunidades para todas as crianças atingirem seus sonhos. Também merece ser marcada a Escola da Ponte, em Portugal, na qual rompeu-se com certas lógicas importantes, como a hierarquização das relações e da lógica de um tipo de ensino para cada grupo social. Neste sentido, essas ideias vão ao encontro das reflexões de Paulo Freire sobre a escola democrática.

No Brasil, há alguns relatos de escolas públicas bem sucedidas. Andrade e Raitz (2012) descrevem uma pesquisa cujo objetivo era conhecer possíveis fatores que concorreram para duas escolas públicas, uma no Paraná e outra em Santa

Catarina, atingissem altos índices no IDEB. Os resultados indicaram que o *status* social da escola, a seleção das (os) alunas (os), a baixa rotatividade do corpo discente, a infraestrutura adequada, o apoio pedagógico, a qualificação dos professores, a presença das (os) responsáveis são os principais fatores.

Já Abramovay, Nunes, Andrade, Neto, Nunez, Castro Leite e Esteves (2003) realizaram extensa pesquisa em escolas públicas brasileiras de modo a reunir suas experiências inovadoras. Apesar de os resultados serem antigos, já que datam de 2003, são de grande valia para que algumas reflexões possam ser incorporadas na proposta de trabalho apresentada na seção anterior. As (os) autoras (es) concluíram que, para uma escola de qualidade, alguns caminhos são necessários:

Abrir as escolas nos finais de semana com práticas culturais e desportivas de modo a valorizar a cultura local, fomentar a cultura da paz, ter o diálogo como recurso fundamental, mediar conflitos de modo a resolvê-los, ampliar a segurança no entorno da escola, investir na sensibilização da polícia em relação aos direitos humanos, promover projetos relacionados à sociabilidade, exercício da democracia, cidadania, autoestima, dentre outros. Além disso, seria importante manter grupos de apoio relacionados ao uso e abuso de drogas, aproximar a escola das famílias, compartilhar a vida cotidiana nas escolas, promover intercâmbio, viagens e outras atividades interativas com o público externo, realizar avaliações constantes, com práticas diversificadas, utilizar recursos tecnológicos, criar programas de prevenção à violência doméstica, etc.

Portanto, são várias as possibilidades de práticas transformadoras. Como propostas para outras pesquisas, seria de extrema relevância que o esboço aqui delineado pudesse ser desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, para que fosse devidamente acompanhado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; NUNES, Maria Fernanda Rezende; ANDRADE, Eliane Ribeiro; NETO, Miguel Farah; NUNEZ, Maria Angélica de Oliveira; CASTRO, Jão Paulo Macedo; LEITE, Ana Maria Alexandre e ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas,** Brasília: UNESCO, 2003. 428p

ABRANTES, Pedro. A Educação Em Portugal Princípios e fundamentos constitucionais. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, número especial, 2016. Disponível em https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrEZ6r1dUlekysAExof7At.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcg--/RV=2/RE=1581901430/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.scielo.mec.pt%2fpdf%2fspp%2fnesp1%2fnesp1a03.pdf/RK=2/RS=yHvUQB17X_lKc8DnAM5MdZqJ_.g- Acessado em 2 de fevereiro de 2020.

ABRIC, Jean-Claude. **Jeux, conflicts et représentations sociales**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Estado, Université de Provence, Aix-Marseille, FR, 1976

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: M oreira, A. S. P, Oliveira, D. C. (org). **Estudos Interdisciplinares em Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social.**2.ed.Goiânia:AB,2000.p.27-37.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: Jodelet, D. (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos e M. C. S. Loreiro (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, p. 37-57, 2003.

ALLEN Kathleen P. Classroom management, bullying, and teacher practices. **The Professional Educator.** V 34(1):1-15, 2010

ALMEIDA, Brena e MEDEIROS, Marília. **O processo de construção identitária da comunidade remanescente de Quilombo da Rasa no município de Armação dos Búzios no estado do Rio de Janeiro, Brasil**. REDE-A: vol.2, nº2, 2012. Disponível

em http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=4revistaafroamericanas4&page=article&op=download&path%5B%5D=2652&path%5B%5D=1746.Acessado em 22 fevereiro 2020.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso Acessado em 15 Mar. 2020.

ALMEIDA, Alfredo W. B de. **Os Quilombos e as Novas Etnias**, Manaus: UEA Edições, 2011. Disponível em http://novacartografiasocial.com.br/download/quilombos-e-as-novas-etnias-alfredo-wagner-berno-de-almeida/ Acessado em 22 fevereiro 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 31, p. 35-43, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005&lng=pt&nrm=iso Acessado em 05 out. 2019

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi de Araújo In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos.** Brasília: Thecnopolitik, 2014.
Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf. Acessado em 20 janeiro de 2019.

ALTAMIRANO, Alfredo José. **Búzios, 1850: A Lenda do Pai Vitório e a Origem da Rasa**. 4 set, 2019. Disponível em https://prensadebabel.com.br/index.php/2019/09/04/buzios-1850-a-lenda-do-pai-vitorio-e-a-origem-da-rasa/ Acessado em 22 fevereiro 2020.

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação e Sociedade**. vol 26 nº. 91.Campinas: May/Aug, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a16v2691.pdf Acessado em 29 julho 2018.

ALVES-MAZZOTTII, Alda. Judith. Representações Sociais aspectos teóricos e aplicação à educação. **Revista Múltiplas Leituras,** v.1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181 Acessado em 4 março 2019.

ANADÓN, Martha; MACHADO, Paulo Batista. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: UNEB, 2003.

ANDRADE, Cleudane, RAITZ, Tânia Regina. As Possíveis Razões Do Sucesso Escolar Em Duas Escolas Pública. AMPEA SUL Estado e Política Educacional, 2012. Disponível em http://ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1595 Acessado em 2 fevereiro 2020.

ANSARA, Soraia; DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicol. Soc.**, Florianópolis v. 22, n. 1 p. 95-103 Apr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0102-71822010000100012&lng=en&nrm=iso
Acessado em on 15 Mar. 2020

ARRUTI, José Maurício Andion. **Relatório parcial de caracterização da Comunidade Negra das Terras de Preto Forro**. Rio de Janeiro, p.11, 2002. Disponível em https://www.academia.edu/3400965/RELAT%C3%93RIO_PARCIAL_DE_CARACTERIZA%C3%87%C3%83O_DA_COMUNIDADE_NEGRA_DAS_TERRAS_DE_PRETO_FORRO_bairro_Angelim_munic%C3%ADpio_de_Cabo_Frio_RJ_Relat%C3%B3rio_preliminar_sobre_situa%C3%A7%C3%A3o_s%C3%B3cio-econ%C3%B4mica_hist%C3%B3ria_e_situa%C3%A7%C3%A3o_legal Acessado em 22 fevereiro 2020.

AULETE, Caldas. O Mini **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Delta, 2000. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/tamoios/article/view/1705 Acessado em 22 fevereiro 2020.

ARAÚJO, Thyago Faria de. Por uma Geografia dos *Outsiders*: interpretação e aplicação da Lei 10.639 na rede municipal de Armação dos Búzios em sua relação com a Comunidade Remanescente do Quilombo da Rasa. **Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011

AZAMOR, Cristiany. NAIFF, Luciene Alves Miguez.. (a) **Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói.** Niterói: UNIVERSO, 2009. Dissertação de Mestrado, 2009.

AZAMOR, Cristiany. NAIFF, Luciene Alves Miguez. (b) Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **Rev. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Disponível

em http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/980 Acessado em 2 de fevereiro de 2018.

BALDAN, Merilin. **A Representação Da Pedagogia Tradicional E Da Escola Nova Segundo A Propaganda E A Produção Teórica Dos Personagens Do Movimento Renovador Brasileiro - Um Estudo Da Coleção "ESCOLA Nova Brasileira" De José Scaramelli (1931).** 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3zX2YD.pdf Acessado em 19 outubro 2019.

BALEEIRO, Aliomar. (a) Constituições brasileiras. 1891. **Coleção Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BALEEIRO, Aliomar. (b) Constituições brasileiras. 1946. **Coleção Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BANCHS, María A. Alternativas de apropriação teórica: abordagem processual e estrutural das representações sociais. **REEDUC** Vol. 1, No 2, 2004. Disponível em http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2288 Acessado em 5 março 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 70 jul.-set. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00802.pdf Acessado em 3 setembro 1019.

BAYAGA Amass e JAYSVEREE Louw. **Moral degeneration: Crisis in South African schools? Journal of Social Science**, 28(3):199–210, 2011. https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892945

BERNAL, Nadir. **Historia de Armação dos Búzios,** 6 de Maio de 2015.Disponível em http://buzioselparador.com.br/blog/historia-de-buzios/ Acessado em 28 fevereiro 2020.

BIZERRA, Carine Camara. Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada como profissionalização professor: um estudo em Representações Sociais. In: NOVIKOFF, Cristina (organização). **Teoria das representações sociais:**

caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.** Campinas v. 24, n. 84, p. 735-762, Sept. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=en&nrm=iso . Acessado em 22 Feb. 2020.

BOLLMAN, Maria Da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300002&lng=en&nrm=iso Acessado em 16 Mar. 2020.

BOUDON, R. **Sens et raisons: théorie de l'argumentation et sciences humaines. Hermes**, n. 16, p. 29-43, 1995.Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000128&pid=S0102-69922009000300004000004&lng=en Acessado em 20 julho 2019.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL **Constituição do Brasil de 1967.** Brasília: Câmara dos Deputados. Secretaria-Geral da Presidência, 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acessado em 14 dezembro 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em 14 dezembro 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf**.** Acessado em 24 de abril de 2017.

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016 Disponível em https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/example/index/abnt/constitution Acessado em 28 outubro de 2019.

BRASIL. Relatório do 2º **Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. **A Educação Nas Constituições Brasileiras**. Petrópolis: Lex Humana, nº 1, 2009, Disponível em http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/download/9/8 Acessado em 20 outubro 2019.

BÚZIOS TURISMO. **História de Búzios, 2014.** Disponível em https://buziosturismo.com/guia/historia-de-buzios/ Acessado em 22 fevereiro 2020.

CAMARGOS, Ailton. Educação No Brasil: Da Colônia Ao Início Da República. **Revista Brasileira de Educação e Cultura.** Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número XVII Jan-jun 2018 Trabalho 07 Páginas 129-139. Disponível em https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/355/486 Acessado em 19 dezembro 2019.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Prefácio. In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos.** Brasília: Thecnopolitik, 2014.
Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf Acessado em 20 janeiro de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e LEITE, Miriam Soares. A Didática Na Perspectiva Multi/Intercultural Em Ação: Construindo Uma Proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007 Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/350/354 Acessado em 16 de fevereiro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antônio Flávio. e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, 2011. Disponível em https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrXphb69kZeikIAIQwf7At.;_ylu=X3oDMTByb2lvbXVuBGNvbG8DZ3ExBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcg--/RV=2/RE=1581737851/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.curriculosemfronteiras.org%2fvol11iss2articles%2fcandau.pdf/RK=2/RS=sg3faKEfALMtIdtc7m1pC219zqc- Acessado em 4 janeiro 2020.

CAPUCHA, Luís; CABRITO, Belmiro Gil; CARVALHO, Helena; SEBASTIÃO, João; MARTINS, Susana da Cruz; CAPUCHA, Ana Rita; ROLDÃO, Cristina; TAVARES, Inês; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. **A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=a-dimensao-dasturmas-no-sistema-educativo-portugues Acesso em: 29 dez. 2018.

CARVALHAES, Aletéia Ribeiro e SILVA, Flávia Montes. **Representações Sociais De Futuros Professores Sobre A Prática Docente No Ensino Fundamental: Um Estudo De Caso** IX Congresso de Pesquisa e Extensão e IV Semana de Ciências Sociais da UEMG – Barbacena, 2016. Disponível em revista.uemg.br › index.php › anaisbarbacena Acessado em 20 dezembro 2019.

CLUNIES- ROSS Emma Litle e KIENHUIS Mandy. Self- reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. **Educational Psychology**, 28(6):693– 710, 2008. https://doi.org/10.1080/01443410802206700

COSTA, Maria Aparecida Tenório S. da. A Compreensão Do Poder Profissional Docente A Partir Das Representações Sociais. **Est. Soc**.[online], vol.1, n.19, 2013. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235530/28507 Acessado em 4 maio 208.

DALMASO, **Flávia Freire. Comunidade Quilombola de Botafogo e Caveira: Identidade Étnica e Posse de Terra**. Niterói, 2005.Disponível em http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=4revistaafroamericanas4&page=article&op=download&path%5B%5D=2652&path%5B%5D=1746 Acessado em 22 fevereiro 2020.

DAVIES, Nicholas. A Educação Nas Constituições Federais E Em Suas Emendas De 1824 A 2010. **Revista HISTEDBR** *On-line*, Campinas, n.37, p.266-288, mar.2010. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf Acessado em 20 outubro 2019.

DE KLERK Jeannette e RENS Julialet. **The role of values in school discipline. Koers - Bulletin for Christian Scholarship**, 68(4):353–372, 2003 Disponível em file:///C:/Users/crisa_000/Downloads/347-Article%20Text-788-1-10-20120801.pdf

DE PAULA, Alexandre da Silva; KODATO, Sérgio. e DIAS, Francielen. Xavier. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 4, n. 2, p. 240-257, 2013. **Est. Inter. Psicol**. Londrina, v. 4, n. 2, p. 240-257, dez. 2013. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072013000200008&lng=pt&nrm=iso> Acessado em 17 mar. 2020.

DE ROSA, M. G. **História da educação através de textos**. São Paulo: Cultrix, 1980.

DE WET Annamagriet e RUSSO Charles J. Discipline and learner rights: Guidelines for school governing bodies and educators. **Journal of Education Studies**, 8(1):7–20, 2009. Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37835584/De_Wer_Russo_2009_Journal_of_Educational_Studies_Learner_discipline.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDiscipline_and_learner_rights_Guidelines.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200316%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200316T165107Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=bf2f50ee655578a05d8c34ffbd4dcd288b641ca87ed0205b212ece7284da0db6

DOISE, Willem. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: Jodelet,D.(org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 18, n. 1, p. 027-035, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100004&lng=pt&nrm=iso Acessado em 16 jan. 2019.

DOISE, Willem, Psicologia Social e Sociedade. In: Anais do **Simpósio Gênero e Psicologia Social**. Universidade de Brasília, 2010. Disponível em http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/Anais_do_Simposio_Genero_e_Psicologia_Social2010rp.pdf Acessado em 20 janeiro 2020.

DOISE, Willem, Sistema e Metassistema. In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos.** Brasília: Thecnopolitik, 2014.
Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf Acessado em 20 janeiro de 2019.

DOLL William E, FLEENER M Jayne, TRUEIT Donna e ST. JULIEN John (eds.).**Chaos, complexity, curriculum and culture: A conversation**. New York, NY: Peter Lang, 2005.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e MOREIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 117-130.2016.
Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17830_7626.pdf Acessado em 4 de março de 2019.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores**. Dissertação Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá, 2016. Disponível em https://portal.estacio.br/media/5859/dissertacao-silvio-duarte-domingos-ok.pdf Acessado em 3 fevereiro 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**— Brasília: Inep, 48 p., 2016. -- Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/terce/2015/terce_fatores_associados_brasil.pdfTERCE Acessado em 30 de março de 2017.

DUBY, Georges. "Histoire des Mentalités". In: **L´histoireet ses méthodes**. P}aris: Gallimard, 1961, pp. 937-65

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia** – 2ª edição. Editora Ícone, 2007

DUVEEN, Gerald. Introdução. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia social**. Petrópolis:Vozes, 2003.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, 2011. Disponível em file:///C:/Users/crisa_000/Downloads/7589-18568-1-SM.pdf . Acessado em 10 de novembro de 2019.

FERREIRA, Alisson Vinícius Silva; BRANDÃO, Matheus de Freitas; FERNANDES, Carine Suder; PENTEADO Alexsandro. Reflexões Acerca Das Representações Sociais De Professores De Uma Escola Pública Em Relação Ao Fracasso Escolar. **REEDUC**
Vol. 11, No 24, 2014. Disponível em

http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/774 Acessado em 22 maio 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **CONTRAPONTOS** – Volume 9 nº 1 – pp. 43-54, 2009. Disponível em https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/974/831 Acessado em 10 dezembro 2019.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a05v26ns.pdf Acessado em 13 fevereiro 2017

FERREIRA, Arthur Vianna. As Relações Metodológicas Entre A Abordagem Societal Da Teoria Das Representações Sociais, em Willem Doise, e a Da Identidade Profissional e Social em Claude Dubar, **Dos Educadores Sociais – UCB** – RJ XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE, 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7501_4493.pdf Acessado em 5 julho 2015.

FERREIRA-JÚNIOR., Amarilio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. UAB-UFSCa. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25 n. 86, p. 472-482, set.-dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf Acesso em: set. 2010.

FOLHA. ONLINE. **Búzios - Praias e ilhas**, 2020. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/americadosul/brasil-buzios-praias.shtml Acesado em 22 fevereiro 2020.

FRANÇA, Fabiane Freire e CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. Nova proposta de educação na primeira república brasileira: a co-educação dos sexos.Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.27, p.127 – 142, 2007. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_27.pdf Acessado em 14 janeiro 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações Sociais De Professores Do Ensino Técnico Integrado Ao Médio Do IFPB Sobre Formação Docente**. Dissertação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte: Centro De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação Natal – RN 2019. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27141/1/Representa%C3%A7%C3%B5essociaisprofessores_Freire_2019.pdf Acessado em 22 fevereiro 2020.

FREITAS, T. S.; REGO, S. C. R.; TESTA BRAZ DA SILVA, A. M.; FARIA, L. F. (2016). Representações Sociais na Educação: uma pesquisa exploratória. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. Extra, p. 357-363, 2016.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo. v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso Acessado em 14 Feb. 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. Editora Ática, 8ª Edição, 2003.

GARNICA, Tamyris Proença Bonilha. **Representações Sociais De Professores Sobre as "dificuldades de Aprendizagem": Efeitos De Um Processo De Intervenção**. Tese de Doutorado. Paraná: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/332900/1/Garnica_TamyrisProencaBonilha_D.pdf Acessado em 27 dezembro 2019.

GARDA, Rosane Batista e CASTANHA, André Paulo. Os Desafios Contemporâneos Da Escola Pública. In: Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde: artigos.Versão On-line. **Cadernos PD**E, 2013. Disponível em

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_gestao_artigo_rosane_batista.pdf Acessado em 25 agosto 2019.

GOUVEIA, Aparecida Joly., A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, 1971. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S1517-97022004000100004000003&lng=en Acessado em 6 de setembro de 2019

GLOBO. **Busto é inaugurado na Praça Quilombola, em Búzios, no RJ**. G1 Região dos Lagos. Disponível em http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2014/11/busto-e-inaugurado-na-praca-quilombola-em-buzios-no-rj.html Acessado em 11 de janeiro de 2020.

HERNANDEZ, Paulo Romualdo. A Companhia De Jesus No Século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.40, p. 222-244, dez.2010 Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639816/7379/0 Acessado em 30 de janeiro de 2020.

INEP. **IDEB: resultados e metas.** 2015. Disponível em http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=10216493 Acessado em 21 de fevereiro de 2017.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim Iskandar; LEAL, Maria Rute Leal. SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855 Acessado em 27 de dezembro de 2019.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000301151&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 fev. 2020. Epub 03-Maio-2018. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601186.

JESUÍNO, jorge Correia. Um Conceito reencontrado. In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos. Brasília:** Thecnopolitik, 2014.
Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf Acessado em 20 janeiro de 2019.

JODELET, Denise. Representações Sociais, um domínio em expansão. In: Jodelet, Denise. (org). **As Representações Sociais** . Rio de Janeiro: EdUerj, 2001.

JODELET, Denise Pensamiento social e historicidad. **Relaciones**, México, v. 24, n. 93, p. 97-114, 2003

JODELET, Denise. Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales". Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Valérie Hass, Les savoirs du quotidien. **Transmissions, Appropriations, Représentations**, pp. 235-255. Rennes: Les Presses universitaires de Rennes, 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/289066405_Place_de_l'experience_vecue_dans_les_processus_de_formation_des_representations_sociales Acessado em 13 março 2019.

JODELET, Denise. O Movimento De Retorno Ao Sujeito E A Abordagem Das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000100003&lng=pt&nrm=iso
Acessado em 07 jan. 2019.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cad. Pesqui**., São Paulo , v. 45, n. 156, p. 314-327, June 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200314&lng=en&nrm=iso Acessado em 16 Jan. 2019.

JODELET, Denise. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto 2018. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/se/v33n2/0102-6992-se-33-02-00423.pdf Acessado em 17 agosto 2019.

KOYRÉ, A. Du monde de l' "à-peu-près" à l'univers de la précision. **Critique, Tomo IV**, n. 28, p. 806-823, 1948.

KRUEGER, Alan. Economic considerations and class size. **Economic Journal**, n. 113, p. 34 – 63, 2003.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

LEVIN, Jack; FOX James.; FORDE, David. R. **Estatística para Ciências Humanas.** 11ª Ed. Pearson, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007

LIMA, Cinthia Vieira Brum. **Representações Sociais Da Escola Em Produções De Alunos Do Ensino Fundamental Campinas**. Dissertação. São Paulo: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254015/1/Lima_CinthiaVieiraBrum_M.pdf Acessado em 15 abril 208.

MACHADO, Laeda Bezerra, RAPOSO, Mirella, SILVA, Maria Pimentel CASTRO, Marcella Thaine Lima, ALBUQUERQUE, Thaiz Reis. Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 97-110, jan./abr. 2016. Disponíve em http://serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/946/749 Acessado em 28 dezembro 2019.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, June, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 15 Mar 2020

MACHADO, Laeda Bezerra Profissão Docente: Elementos Demarcadores Das Representações Sociais De Professores Em Início De Carreira **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1132-1148, jul./set., 2018. Disponível em https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9094 Acessado em 3 fevereiro 2020.

MAISONNEUVE, Jean. **Introdução à Psicossociologia**. São Paulo, SP: Cia. Ed. Nacional, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.163 p.358-375 jan./mar. 2017.
Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000100358&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 20 de janeiro de 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964.

MARTINS, Eliana Fatobene e BELLINI, Martins Luzia Marta. **A Escola No Século XXI: Quais Desafios Devem Enfrentar Seus Gestores?** 2005. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_eliana_fatobene.pdf, Acessado em 22 fevereiro 2020.

MARTINS, Angela Maria. O Campo Das Políticas Públicas De Educação: Uma Revisão Da Literatura. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013. Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2741 Acessado em 7 novembro 2019.

MATIAS, Juliana Cândido, NUNES, Márcia Jovani de Oliveira, SILVA, Andressa Lima da, BARROS, Josemir Almeida. Perspectivas Metodológicas E Os Bordados Na Pesquisa Qualitativa Em Educação. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 128-145, jan/mar, 2019. Disponível em http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/3721/2722
Acessado em 8 dezembro 2019.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA, Vanderléia. Educação e Representações Sociais: O Estado da Arte da pesquisa Brasileira no Período de 1988 A 2008. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 5, nº 1, p. 58- 77, jan./abr. 2010.

MELO, Marco Aurélio Pedrosa de. **Representações Sociais Sobre A Escola E O Trabalho Docente: Professores De Sociologia No Ensino Médio Nas Escolas Públicas De Goiânia**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8224 Acessado em 4 fevereiro de 2020.

MENDES, Maria Socorro dos Santos Mendes Qualidade De Ensino Na Escola Pública: Desafios e (im)possibilidades. **Psicologia: Ensino e Formação**, 1(2): 61-71, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf Acessado em 04 janeiro 2020.

MENIN Maria Suzana De Stefano, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, ZECHI, Juliana Aparecida Matias, AZEVEDO, Patrícia Cralcev. As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública. **Revista Ambiente Educação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 1, p. 349-60, 2014. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136013/000857561.pdf?sequence=1 Acessado em 29 junho 2018.

MOLINER, Pascal e GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales**. Grenoble, Fr: Presses Universitaires Grenoble, 2015

MORAIS, Carlos Fernandes de, LIMA, Rita de Cássia Pereira Representações Sociais De Professores Do Ensino Fundamental Sobre Afetividade Na Prática Docente **Revista Educação E Cultura Contemporânea,** VOL. 14, NO 37, 2017 Disponível em https://portal.estacio.br/media/3728780/disserta%C3%A7%C3%A3o_carlos_fernandes_pdf. Acessado em 5 novembro 2019.

MARTINS, Felipe. **Neta de escravos, Dona Eva lembra do passado humilde no Quilombo da Rasa**, 2014. Disponível em https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2014-08-02/neta-de-escravos-dona-eva-lembra-do-passado-humilde-no-quilombo-da-rasa.html Acessado em 22 fevereiro de 2020.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, 1961. Disponível em http://mbahputrilivre.blogspot.com/2017/07/telecharger-la-psychanalyse-son-image.html Acessado em 6 de setembro de 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1978. Disponível em https://www.skoob.com.br/livro/pdf/a-psicanalise-sua-imagem-e-seu-publico/livro:564617/edicao:566557 Acessado em 6 setembro 2018

MOSCOVICI, Serge.**A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, D. (org). **As Representações Sociais***.* Rio de Janeiro: EdUerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia social**. Petrópolis:Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia social**. Petrópolis:Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**.5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 17a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro, CABRITO, Belmiro Gil e CAPUCHA, Luís.Impactos financeiros de uma política de redução do número de alunos por turma: o caso Português. **Revista URSM Educação**, vol. 44, 2019. Disponível em http://https://periodicos.ufsm.br/reveducacao Acessado em 17 de fevereiro de 2020.

NAIFF, Luciene Alves Miguez. NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia e Sociedade (Impresso)**, v. 25, p. 538-548, 2013.

NASCIUTTI, Jacyra C. Rachael. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, Regina H F. (Org.), **Psicologia social comunitária - da solidariedade à autonomia.** Petrópolis: Vozes, 1996.

NASCIUTTI, Jacyra C. Rachael. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, Regina H F (Org.). **Psicologia Social Comunitária - da solidariedade à autonomia** (pp.100-126), 4ªEd. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano**. O papel social da escola**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, 2018.

NOGUEIRA, Octaciano. Constituições brasileiras: 1824. **Coleção Constituições brasileiras**, 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf Acessado em 29 outubro 2019.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sinpro**, SP, 2007. Disponível em:

http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acessado em 4 setembro de 2018.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Laís; SARACHE, Mariana Vieira. Escola, Conhecimento e Formação De Pessoas: considerações históricas. **Poíticas Educativas**, Vol 6, Num. 2, 2013. Disponível em https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45662/28843 Acessado em 22 maio 2019.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de, SALES, Luis Carlos. As Representações Sociais De Diretores Escolares Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Sobre A Formação De Professores. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, 2017. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p8 Acessado em 13 janeiro 2020.

ORTIZ, Adriano José, MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Ser Professor De Física: Representações Sociais Na Licenciatura. **Revista Ensaio** Belo Horizonte, v.21, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172019000100310&lng=en&nrm=iso> Acessado em 23 janeiro 2020.

PANE, Debra M. Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective. **Teaching and Teacher Education**, 26(1):87–97, 2010. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.002

PASCAL, B. **Pensées**. Translation and introduction Alban J. Krailsheimer. London: Penguin Classics, 1995. Conforme impressão de 1970.

PERES GONÇALVES, Josiane; FARIA, Gonçalves Adriana Horta; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, 2016. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p988/pdf_1 Acessado em 4 janeiro 2020.

PIAGET, Jean. **Le jugement moral chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé**, 1932.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Atica, 1990.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. As Pesquisas A Respeito Das Representações Sociais De Professores: Um Estudo A Partir De Dissertações E Teses Defendidas No Brasil

Entre Os Anos De 2000 E 2009. In: **EDUCERE**. Curitiba, 2017. p. 14322-14338. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26711_13183.pdf Acessado em 6 janeiro 2019.

PORTO, Walter Costa. Constituições brasileiras: 1937. **Coleção Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, vol. 4, 2012.

RODRIGUES, Aroldo, ASSMAR, Eveline Maria Leal, JABLONSKI, Bernardo. Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, Selma Almeida. **Representações sociais de alunos da rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular**. – Londrina, 2015. Disponível em http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201403 Acessado em 11 novembro 2019.

QUARESMA, Maria Luísa; TORRES, Leonor Lima. Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: tendências internacionais e especificidades do contexto português. **Anál. Social**, Lisboa n. 224, p. 560-582, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732017000300003&lng=pt&nrm=iso Acessado em 15 fev. 2020.

RAPAPPORT, Julian. Research methods and the empowerment social agenda. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, e L. Jason (Eds.),**Researching community psychology: Integrating theories and methodologies** (pp. 51–63). Washington, DC: American Psychological Association, 1990.

RATEAU, Patrick; LO MONACO, Grégory La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método CES **Psicología**, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 22-42

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

REYNEKE Roelf P Restoring our children: Why a restorative approach is needed to discipline South African children. **Perspectives in Education**, 33(1):57–72., 2015. Disponível em https://www.ingentaconnect.com/content/sabinet/persed/2015/00000033/00000001/art00005

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, Abordagens, Métodos E Perspectivas Da Teoria Das Representações Sociais. **Psicol. Soc. Belo Horizonte** , v. 28, n. 2, p. 407-409. Aug. 2016. Acessível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200407&lng=en&nrm=iso Acessado em 15 Mar. 2020.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária. **Educação e Pesquisa**, 37 (4), pp. 871-881, 2011. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=081223&pid=S0003-25732017000300030000300042&lng=pt

ROSSOUW J. P. **Learner discipline in South African public schools - a qualitative study. Koers: Bulletin for Christian Scholarship**, 68(4):413–435, 2003.

SANTOS, José Douglas Alves; MELO, Aísha Kaderrah Dantas e LUCIMI, Marizete. **Uma Breve Reflexão Retrospectiva Da Educação Brasileira (1960- 2000): Implicações Contemporâneas Ix Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas "HISTÓRIA, Sociedade E Educação No Brasil"** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012

SAVAREZZI, Guilherme Rocha, NOVAES, Adelina de Oliveira, GIMENEZ, Roberto. Representações sociais do componente curricular educação física: uma análise sobre os níveis de ensino fundamental e médio **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 48, p. 409-430, jan./mar. 2019. Disponível em https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8224 Acessado em 4 janeiro 2020.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol**., Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso Acessado em 05 ago. 2019.

SÁ, Celso; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121 Acessado em 15 dezembro 2019.

SANDLIN Jennifer A , SCHULTZ Brian D e BURDICK Jake (eds.). **Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling**. New York, NY: Routledge 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Comunicação oral III** congresso brasileiro de história da educação. Comunicação coordenada Curitiba, 2004. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf Acessado em 10 outubro de 2019.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. **Coleção Educação Contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLEICHER, Andreas. **PISA 2018: insights and interpretations**. OECD, 2019. Disponível em https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf Acessado em 5 fevereiro de 2020.

SEGALO, Letlhoyo e RAMBUDA D., Awelani Melvin.S outh African public school teachers' views on right to discipline learners. **South African Journal of Education**, Volume 38, Number 2, May 2018. Disponível em https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182397.pdf. Acessado em 23 de dezembro 2019.

SILVA, Carlos Manique da; RIBEIRO, Cláudia Pinto. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). **Educ. Pesqui.** São Paulo. v. 44. e183443. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100480&lng=pt&nrm=iso> aAcessado em 23 fev. 2020. Epub 03-Set-2018.

SPINOZA, B. **Ethics**. Translation A. Boyle, introduction T.S. Gregory. London: Dent, 1967. Conforme impressão de 1677.

SERVE. **Financing class size reduction. Greensboro**, NC: University of North Carolina School of Education, 2005.

SOMER, Diana Galone **Representações Sociais Da Escola: Um Estudo Com Adolescentes Em Acolhimento Institucional No Município De Ponta Grossa/PR Polêm!ca**, v. 18, n.1, p. 16-36, janeiro, fevereiro e março 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/326431602 Acessado em 6 julho 2019.

SOUSA, Carilza Prado de, VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso, NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: RS 50 ANOS, 2014. In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos. Brasília:** Thecnopolitik, 2014.

Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf Acessado em 20 janeiro de 2019.

SOUZA, Nilson Levi Zalewski de. **Religião e desenvolvimento: uma análise da influência do catolicismo e protestantismo no desenvolvimento econômico da europa e américa**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

TAJFEL, Henri. Quantitative judgement in social perception. **British Journal of Psychology**, 50, 16-29, 1959.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo,** Instituto Piaget; Edição: 1ª, 1998

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo. A Identidade do Sujeito nas Tensões Sociais Contemporâneas em Charles Taylor**, Liber Ars, 2015

TEIXEIRA, Nádia França Teixeira. Metodologias De Pesquisa Em Educação: Possibilidades E Adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/download/955/943 Acessado em 14 fevereiro 2020.

TOMLINSON Carol Ann e IMBEAU, Marcia B. **Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria**, VA: ASCD, 2010.

VALENTE, Ivan.; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?**.Educ. Soc**., Campinas. v. 23, n. 80 Sept. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso Acessado em: 14 julho 2018.

VALENTIM, Joaquim. **Uma entrevista de Willem Doise com Xenia Chryssochoou (Março de 2009) e com Joaquim Pires Valentim (Setembro de 2009)**. Pires Publicado por: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. Disponível em https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1028 . Acessado em 5-Aug-2019.

VALENTIN, joaquim Pires. Que futuro para as representações sociais? **Psicologia e Saber Social,** 2(2), 158-166, 2013. Disponível em *www.e-*publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/download/8790/6658 Acessado

em 07 de janeiro de 2017.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

VERGÈS, Pierre. Approache du noyau central: propripetés quantitatives et structururales. In: GUIMELLI, Christian. (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233- 253

VERGÈS, Pierre. Os questionários para análise das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

VIDAL, D. G. e FARIA FILHO, L. M de História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo – 1880--1970. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n.45, p.37-70, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf Acessado em 8 junho 2018.

VIEIRA, Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva; MELO, Elda Silva do Nascimento. Representação Social E O Ser Professor: O Estado Da Arte. **Revista FIPED**. Disponível em

http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_24_05_2014_21_49_02_idinscrito_1049_d43865bcaf8681e39d349663a848e7e4.pdf
Acessado em 18 novembro 2018.

WIENER, Norbert. **Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine**. New York: Wiley, 1948

WIENER, Norbert. Cybernetics or control and communication in the animal and the machine. **THE M.I.T. PRESS** Cambridge, Massachusetts, 1985

WOLTER, Rafael Moura Coelho Pecly. Serge Moscovici: um pensador do social. In: **Teoria das Representações Sociais 50 anos**. Brasília: Thecnopolitik, 2014. Disponível em http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf. Acessado em 20 janeiro de 2019.

XAVIER, Antônio Roberto; CHAGAS, Eduardo Ferreira; REIS, Edilberto Cavalcante. CULTURA E EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA: ASPECTOS HISTÓRICOFILOSÓFICO-TEOLÓGICOS. **Revista Dialectus.** Ano 4 n. 11 Agosto-

Dezembro 2017 p. 310-326. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32676/1/2017_art_arxavierefchagas.pdf Acessado em 20 setembro de 2019.

ZAMBAO ABDIAN, G. MONTEIRO CIARDELLA, T. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre as normatizações da política educacional, o movimento teórico e as representações sociais dos profissionais da escola pública. **Práxis Educativa**, Vol. 6, Nº. 2, 2011, pags. 177-191, Vol.6(2), pp.177-191, 2011.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300149&lng=en&nrm=iso Acessado em 05 outubro 2019.

ANEXOS

Parecer aprovação pesquisa pelo Comitê de Ética

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Questionário

Ata aprovação defesa de Tese

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO: UMA POSSIBILIDADE EM PSICOSSOCIOLOGIA

Pesquisador: CRISTIANY ROCHA AZAMOR

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 18738019.7.0000.5582

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia (UFRJ)

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.706.414

Apresentação do Projeto:

O projeto é apresentado pela pesquisadora no documento de informações básicas e no projeto de pesquisa, nos seguintes termos:

"O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar as representações sociais de 200 professores do ensino fundamental público do

Rio de Janeiro sobre avaliação da aprendizagem, buscando, inicialmente, mapear as concepções de ensino desses professores. Além disso, por

meio da inserção do pesquisador no campo de pesquisa proposto, objetiva-se desenvolver uma pesquisa longitudinal do processo de

implementação das novas metas do novo Plano Nacional de Educação – PNE, no que diz respeito, principalmente, às experiências exitosas, práticas desenvolvidas e os entraves enfrentados no dia a dia. A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005) norteará teoricamente esse estudo e, como diretriz metodológica de coleta de dados, será utilizada a abordagem estrutural de Abric (2001), além de grupos focais, inscritos numa perspectiva qualitativa de pesquisa. Este recorte

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.706.418

teórico-metodológico insere esse trabalho no rol da Psicossociologia, pois concebe as construções dos grupos sociais numa perspectiva histórica, social e dinâmica. Com base nesses dados, será proposta uma intervenção junto a esses atores escolares que possa contribuir para a efetivação de diretrizes voltadas à democratização do espaço escolar, contidas no Plano Nacional de Educação."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário, definidos pela pesquisadora, são:

"Objetivo Primário:

Buscando a compreensão do posicionamento dos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e com base nas contribuições da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, este estudo tem por objetivo principal identificar

as representações sociais de 200 professores do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro sobre o dispositivo escolar:

avaliação da aprendizagem. As escolas serão selecionadas com base no Índice de Desenvolvimento Humano - IDH. Segundo o Programa para as Nações Unidas para o desenvolvimento no Brasil, o IDH é uma medida resumida que inclui três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. A partir dos parâmetros do IDH dos bairros do município do Rio de Janeiro, serão escolhidas as instituições de ensino fundamental inseridas em regiões com IDH mais alto e mais baixo. Isso possibilitará uma comparação das realidades e especificidades regionais.

Objetivo Secundário:

1. Descrever as representações sociais dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro sobre a avaliação da aprendizagem, visando a construção de um mapa conceitual/geográfico sobre tais concepções;

2. Desenvolver uma pesquisa longitudinal do processo de implementação das novas metas do PNE nas escolas pesquisadas, no que diz respeito

as: a) metodologias; b) estrutura; c) práticas avaliativas; d) experiências exitosas.

3. Com base nas informações acima, delinear uma intervenção de trabalho junto aos professores de escolas com o propósito de criar espaços de trocas, reflexão e discussão do contexto escolar e seus dispositivos, considerando que, por meio de atividades regulares com os atores escolares, as trocas discursivas propiciam a (re)construção de representações sociais mais adequadas à democratização do espaço escolar."

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios é apresentada nos seguintes termos:

"Riscos: O riso mínimo associado ao processo de pesquisa poderia estar na mobilização de algum conteúdo que gerasse desconforto em algum participante durante a realização do grupo focal, entrevista ou aplicação do questionário. Neste sentido, será assegurado o compromisso de garantia de anonimato, bem como a possibilidade que o participante tem de se retirar da pesquisa quando desejar, sem nenhum prejuízo.

Benefícios:

Potencializar a organização de ações mais diretivas no corpo docente, desenvolvendo habilidades e ampliando a capacidade de avaliação crítica de modo a possibilitar a implementação das diretrizes nacionais de educação que versam sobre uma escola inclusiva, democrática e representativa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa segue as recomendações de Ética em Pesquisa do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) seguem os parâmetros estipulados pela regulamentação de Ética em Pesquisa que orienta o CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1391369.pdf	03/11/2019 09:21:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLC_QUESTIONARIO.docx	03/11/2019 09:20:45	CRISTIANY ROCHA AZAMOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLC_GRUPO_FOCAL.docx	03/11/2019 09:20:28	CRISTIANY ROCHA AZAMOR	Aceito
TCLE / Termos de	TCLC_ENTREVISTA.docx	03/11/2019	CRISTIANY ROCHA	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Continuação do Parecer: 3.706.414

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLC_ENTREVISTA.docx	09:20:14	AZAMOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CRIS_AZAMOR.pdf	14/07/2019 08:35:48	CRISTIANY ROCHA AZAMOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CRISTIANY_AZAMOR.docx	03/07/2019 10:13:12	CRISTIANY ROCHA AZAMOR	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Novembro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Resolução nº 466 de 2012 - Conselhos Nacional de Saúde - CNS

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA POSSIBILIDADE EM PSICOSSOCIOLOGIA, que se refere a uma pesquisa de TESE de Doutorado do Programa EICOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

Este estudo tem como objetivo estudar as Representações Sociais dos professores sobre o papel da escola, o papel do professor e a avaliação da aprendizagem, de modo a analisar como esse imaginário docente interfere na aplicação das metodologias desenvolvidas nos programas de capacitação do município. A sua forma de participação consistirá em _____ .

Ressaltamos que sua participação é importante para o aumento do conhecimento sobre as representações sociais dos professores sobre o tema proposto e, com relação ao procedimento em questão, não existe melhor forma de obter.

Como relevância e contribuição do presente estudo, serão elaboradas, após a análise dos dados, diretrizes de intervenções que possam ser incorporadas no trabalho do município junto aos professores. **Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários**. Não será cobrado nada, não haverá gastos, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações e será assegurado o compromisso de garantia de anonimato, no entanto, como em toda pesquisa com seres humanos são previstos riscos associados a possíveis desconfortos do participante, caso sinta desconforto com algum conteúdo trabalhado no Questionário, será garantida a possibilidade que o participante tem de se retirar da pesquisa quando desejar, sem nenhum prejuízo.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Caso aceite participar voluntariamente do estudo o senhor(a) ficará com uma segunda via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em qualquer etapa do estudo, o senhor(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos. **Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situado à Avenida Pasteur, 250 - Praia Vermelha, prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH, 3º andar, sala 30, município do Rio de Janeiro, UF: RJ, cep 22.290-240, telefone (21) 3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com**. A principal investigadora, a psicóloga CRISTIANY ROCHA AZAMÔR, pode ser encontrada por meio do celular 021 99295 8978 ou pelo e-mail: cris.azamor@gmail.com.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA POSSIBILIDADE EM PSICOSSOCIOLOGIA. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que não há riscos por conta de minha participação.

Concordo voluntariamente em participar do estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes, durante ou após o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

PESQUISADORA: Ma. Psic. Cristiany Rocha Azamor - CPF 001211797-88
ORIENTADORA: Dra Luciene Alves Miguez Naiff – CPF 004656847-89
INSTITUIÇÃO: Programa EICOS da UFRJ – Instituto de Psicologia – Campus Praia Vermelha
CONTATOS
1. PESQUISADORA PRINCIPAL: Cristiany Rocha Azamor CEL: 021 9 9295-8978 E-MAIL: cris.azamor@gmail.com

2. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CFCH UFRJ – Coordenadora Mônica Pereira dos Santos: Av Pasteur, 250 - Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30, município do Rio de Janeiro, UF: RJ, cep 22.290-240, telefone (21) 3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com.

Assinatura do participante. Búzios, _____/_____/2019.

_____

Assinatura da testemunha. Búzios, _____/_____/2019.

_____

QUESTIONÁRIO

ESCOLA	

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

GÊNERO	**( ) Masculino**	**( ) Feminino**		
IDADE				
ESCOLARIDADE	**( ) Médio completo**	**( ) Superior incompleto**	**( ) Superior completo**	**( ) Mestrado**
	( ) Doutorado	**( ) Outro Qual?**		
Ano do Ensino Fundamental que atua				
Disciplina (s) que leciona				
Tempo de serviço nessa Escola				
Tempo de serviço no magistério				
Tempo de serviço na Rede Pública				
Já atuou ou atua em escola particular?	**( ) NÃO** **( ) SIM** **POR QUANTO TEMPO?**			
Faixa Salarial	( ) até R$ 1.000,00 ( ) entre R$ 1.050,00 e R$ 2.000,00 ( ) entre R$ 2.050,00 e R$ 3.000,00 ( ) entre R$ 3.050,00 e R$ 4.000,00 ( ) entre R$ 4.050,00 e R$ 5.000,00 ( ) entre R$ 5.050,00 e R$ 6.000,00 ( ) acima de R$ 6.050,00			
Por que escolheu o magistério?				
De 0 a 10, qual o seu nível de SATISFAÇÃO em seu trabalho no magistério?		Justifique sua resposta:		

TAREFA DE EVOCAÇÃO LIVRE 1

Escreva, nas linhas abaixo, de 3 (três) a 5 (cinco) PALAVRAS ou EXPRESSÕES que lhe vem à mente quando eu digo: ***papel da escola***

1. ( )
2. ( )
3. ( )
4. ( )
5. ( )

Agora, retorne à sua lista e atribua uma **ORDEM** de importância às palavras que você escreveu, colocando, nos parênteses acima, "1ª" PARA A MAIS IMPORTANTE e, assim, sucessivamente.

TAREFA DE EVOCAÇÃO LIVRE 2

Escreva, nas linhas abaixo, de 3 (três) a 5 (cinco) PALAVRAS ou EXPRESSÕES que lhe vem à mente quando eu digo: ***papel da (o) professora (or)***

1. ( )
2. ( )
3. ( )
4. ( )
5. ( )

Agora, retorne à sua lista e atribua uma **ORDEM** de importância às palavras que você escreveu, colocando, nos parênteses acima, "1ª" PARA A MAIS IMPORTANTE e, assim, sucessivamente.

RESPONDA LIVREMENTE ÀS QUESTÕES ABAIXO:

1. O que te incomoda no ambiente escolar?

2. O que você gosta no ambiente escolar?

3. A escola seria melhor se tivesse ...

4. A escola seria melhor se fosse …

5. Quais práticas pedagógicas adotadas pela escola você considera mais eficazes para a aprendizagem do aluno?

6. Quais atividades extracurriculares a escola realiza?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia
Programa EICOS – Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social

Ata de Defesa de Doutorado

Às 09:00 hs do dia **30/07/2020**, o(a) aluno(a) **CRISTIANY ROCHA AZAMOR** (registro nº. 115002709), se submeteu à banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Samira Lima da Costa, CPF nº 628.752.727-72 (presidente da banca), Luciene Alvez Miguez Naiff (orientadora), CPF nº 004.656.847-69, Pedro Paulo Gastalho de Bicalho, CPF nº 029.781.547-48, Ligia Cláudia Gomes de Souza, CPF nº 014.518.667-98, Sabrina Araujo de Almeida, CPF nº 270.075.248-18 e Silvia Maria Melo Gonçalves, CPF nº 486.971.927.49. O trabalho do(a) aluno(a), intitulado **"Representações sociais do papel da escola e da(o) professora(or): revelando a 'nossa' Búzios"** foi: (X) aprovado, devendo entregar a versão final encadernada no prazo de 60 dias; ( ) aprovado condicionalmente, devendo apresentar os ajustes exigidos pela banca, no prazo máximo de 90 dias*; ( ) reprovado. **APROVADO(A)** o(a) aluno(a) faz jus ao título de **Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social**. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata que é abaixo assinada pelos membros da banca e pelo(a) aluno(a).

Banca:

Orientador(a): _____

_____

_____

_____

_____

Aluno(a): _____

Observações: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Atestado de cumprimento das exigências*

O(A) aluno(a) cumpriu as exigências e a partir desta data e tem _____ dias para entregar a versão final encadernada.

_____
Assinatura do Orientador

Data: ___/___/_____