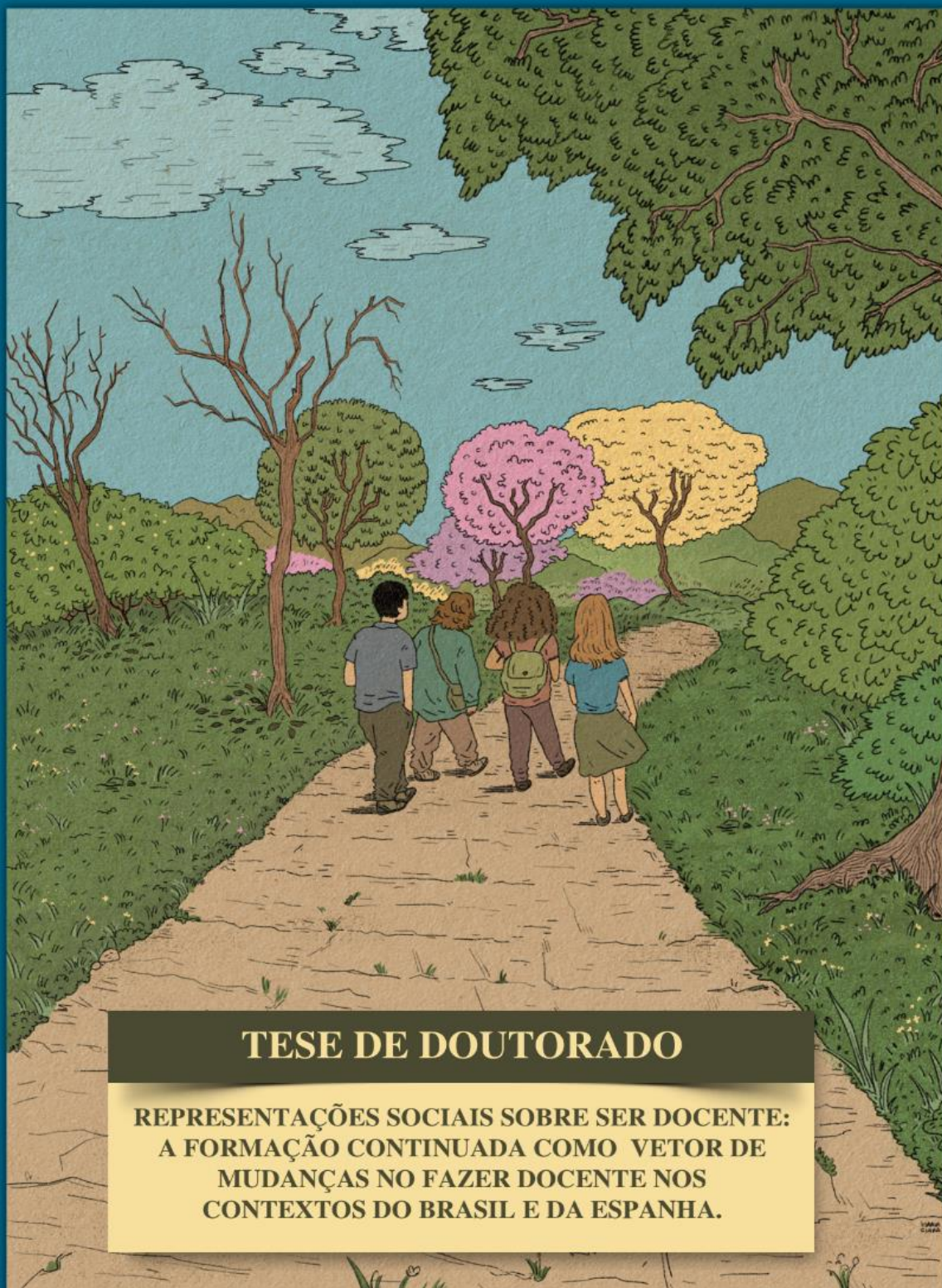


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**TESE DE DOUTORADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE:  
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VETOR DE  
MUDANÇAS NO FAZER DOCENTE NOS  
CONTEXTOS DO BRASIL E DA ESPANHA.**

**CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS**

**NATAL/RN  
2023**

**CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE: A FORMAÇÃO  
CONTINUADA COMO VETOR DE MUDANÇAS NO FAZER DOCENTE NOS  
CONTEXTOS DO BRASIL E DA ESPANHA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Linha de Pesquisa "Educação, Representações e Formação Docente", como requisito necessário para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elda da Silva Nascimento Melo

**NATAL/RN**

**2023**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas – SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Santos, Camila Rodrigues dos.

Representações sociais sobre ser docente : a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha / Camila Rodrigues dos Santos. - 2023.  
325 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Elda da Silva Nascimento Melo.

1. Representações sociais - Tese. 2. Ser docente - Tese. 3. Formação continuada - Tese. 4. Pesquisa-ação - Tese. 5. Autoetnografia - Tese. I. Melo, Elda da Silva Nascimento. II. Título.

CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE: A FORMAÇÃO  
CONTINUADA COMO VETOR DE MUDANÇAS NO FAZER DOCENTE NOS  
CONTEXTOS DO BRASIL E DA ESPANHA**

Tese apresentada como requisito de conclusão de curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Elda da Silva Nascimento Melo  
(Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. José Beltrán Llavador  
(Examinador Externo Titular)  
Universidade de Valência - UV

---

Profa. Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega  
(Examinadora Externo Titular)  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

---

Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro  
(Examinadora Interno Titular)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
(Examinador Interno Titular)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Antônia Maíra Emilly Cabral da Silva Vieira  
(Examinador Externo Suplente)  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

---

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva  
(Examinador Interno Suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedico este trabalho à família Santos, constituída por minha mãe, Mirtes, e meu pai, Geraldo, que, no caminho por eles percorrido para educar e formar seus 4 filhos, atravessaram as adversidades de uma sociedade de grande desigualdade social, mas que com muita luta formaram e educaram seu filhos. Também o dedico ao meu parceiro de vida, Gilson Rodrigues.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem ele, o autor da minha fé, nada disto seria possível.

Ao meu parceiro de vida, Gilson Rodrigues, participante ativo nesta caminhada, sempre ao meu lado, como grande incentivador, para que eu possa realizar meus sonhos. E este, sem dúvida, é um dos maiores.

Aos meus pais, Geraldo Santos e Mirtes Santos, meus primeiros educadores, que sempre souberam da importância da educação e acreditaram nela. Mesmo diante das dificuldades, acreditaram que o estudo seria um caminho para o crescimento de nossa família. Hoje, eles, com educação básica incompleta, têm três de seus quatro filhos formados em nível superior, pois investiram o que tinham e o que não tinham em nosso processo educativo, sempre sonhando com nosso progresso e nos apoiando incondicionalmente, com muito amor e carinho.

Aos meus queridos irmãos, Carla Santos, Caio Santos e Cristian Santos, pelo carinho, incentivo e por sempre acreditarem e vibrarem comigo em cada nova conquista.

À mãe do meu esposo, minha segunda mãe Maria José (*in memoriam*), perda irreparável por nós sofrida durante o período de realização desta tese. Ela sempre me apoiou, compreendeu e esteve presente nesta caminhada.

Aos meus amados sobrinhos (João Pedro e Theo Henrique) e meus afilhados (Ana Júlia, Sarah, Kaique e Benjamin), presentes que a vida trouxe para e que com seus sorrisos e presença aliviasssem a carga pesada que carreguei durante este processo.

À orientadora e, hoje, amiga, profa. Dra. Elda Melo, por acreditar em mim, apostar na minha capacidade e me estimular. Por sempre estar à disposição e compartilhando comigo seus saberes; uma profissional de exímia competência que me incentivou a cada passo, reconhecendo meus méritos, potencialidades e dificuldades, direcionando-me sempre ao melhor caminho. Sendo para mim uma inspiração, no suporte pelo caminho já traçado por ela na internacionalização, apoiando-me nesse sonho. Deixo o meu muito obrigado por sua atenção, cuidado, carinho e suporte.

Ao meu Tutor espanhol, Prof. Dr. José Llavador, que me recebeu em Valência, na Espanha, e orientou a minha caminhada internacional com muito compromisso e dedicação. Sempre me lembrarei das nossas conversas e das aprendizagens que elas me proporcionaram.

A todos os professores que passaram por minha vida e que marcaram minha representação social e o meu *habitus* professoral. Citarei alguns em homenagem a todos os que me marcaram: minha professora da 1ª série, Cristiane; a professora de história da 5ª série do Ensino Fundamental, Marli; e minha professora de Matemática, Roberta, do Ensino Médio.

Aos docentes do programa de pós-graduação, com os quais tive contato durante esses quatro anos de estudos, em especial a Moisés Sobrinho (*in memoriam*), Erika Andrade, Adir Ferreira, Jaime Biela, Maria Inês Stamato e Maria Carmem Rego, pelas reflexões e contribuições concernentes ao estudo das Representações Sociais, a Praxiologia de Bourdieu e Formação Docente.

Aos 45 docentes participantes desta pesquisa, que colaborativamente a construíram comigo, em especial, aos participantes da formação, que, embora os conheça por seus nomes de batismo, sempre lembrarei de cada um pelo pseudônimo adotado nesta tese: Érick, Maria Flor, Sophia, Lara, Lua, Cachi, Ramiro, Fifi, Afrodite, Marina, Helena, Rhara e Coutinho. Sem a colaboração de vocês não seria possível a concretização deste sonho. Obrigada por toda disponibilidade.

Aos amigos dessa jornada acadêmica, que em cada momento, sorriso e conhecimento compartilhado contribuíram: Luan, João Pedro, Antônia Maíra, Josângela, Marcelo, Reinaldo, Carlineide, Sheyla, Philipe, Fellipe, Cibele. Muito obrigada pelas aprendizagens, colaboração, amizade e ajuda. Em especial, agradeço à Erivânia, companheira de estudos, de biblioteca e de muitas trocas acadêmicas e emocionais.

À Carla Iriane, minha amiga professora de Inglês, à Vidya e à Ariane, pela disponibilidade e ajuda precisa nos momentos em que se fez necessária.

Aos professores da rede pública de ensino brasileira, meus colegas de profissão, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, com os quais tive o privilégio de trocar conhecimentos sobre minha vida profissional. Em especial à minha parceria Neyse, que esteve ao meu lado e me acompanhou nas dificuldades de fazer o doutorado em serviço.

Aos docentes da educação pública brasileira, que diariamente enfrentam batalhas para garantir educação às crianças.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, marcaram a decorrência e a constituição deste trabalho, meu muito obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho  
pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1997, p.79).

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar*

(Antonio Machado, Proverbios y cantares XXIX)

## RESUMO

Investigar as contribuições dos estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS) para a prática docente tem como fundamentação epistemológica a concepção de que o conhecimento é uma construção humana a partir da visão individual e coletiva de um grupo específico, em determinada organização social, e das marcas históricas desse grupo e de seus membros individualmente. Posto isto, esta pesquisa objetivou analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada. Esta investigação nasceu dos estudos elaborados na iniciação científica, durante a participação em Projetos de Pesquisa da linha “Educação, Representações e Formação Docente”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contribuíram ainda para o estudo, pesquisas referentes à formação docente inicial e continuada, às políticas públicas educacionais e à prática docente, aliadas ao pressuposto de que os estudos referentes à TRS revelam um conhecimento da pesquisadora sobre si como “ser docente”. Tal conhecimento proporcionou mudanças em seu fazer docente e, por isso, a escrita tem inspiração autoetnográfica. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como suporte teórico-metodológico: a TRS, defendida por Moscovici (1961), Jodelet (2001, 2011) e Sá (1996, 1998); a Teoria do Núcleo Central (TNC), elaborada por Abric (1996, 1998) e abraçada por Melo (2009, 2022); e a Filosofia da Educação de Freire (1979, 1997, 2000, 2019). A partir da revisão de literatura e estado da arte, realizou-se a investigação sobre o uso das representações em formação continuada, no Banco de Teses e Dissertações Capes/MEC. Assim, percebeu-se a ausência de estudos a esse respeito, sinalizando que a proposição desta pesquisa é inovadora e pode contribuir para repensar a formação docente. Como pesquisa-ação em TRS, o percurso metodológico envolveu três campos que se constituem o lócus da pesquisa, realizada com 45 docentes da rede de ensino pública do Brasil e da Espanha. A construção dos dados foi por meio da Técnica de Associação de Livre Palavra (TALP) e de um questionário socioeconômico. Com os dados analisados, retornou-se ainda aos campos para a realização de Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs). Para a análise e interpretação das informações geradas, realizadas em duas fases, assumiu-se uma perspectiva qualitativa. Primeiramente, os dados da TALP foram analisados a partir do Sistema de Espiral Representacional (SER) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Depois na segunda fase, a análise ocorreu por meio da descrição dos encontros e da triangulação dessas informações com a fundamentação teórica e da empiria. Os

resultados revelam que esta pesquisa suscita um novo olhar para a formação docente continuada em sua relação com a prática, que parte da dimensão simbólica concernente à TRS e que traz subsídios para a promoção de debates que permitem repensar o próprio fazer docente nos cursos de formação inicial e nos cursos de formação continuada.

**Palavras-chave:** representações sociais; ser docente; formação continuada; pesquisa-ação; autoetnografia.

## ABSTRACT

Investigating the contributions of the studies on Social Representations Theory (SRT) to the teaching practice has as its epistemological foundation the conception that the knowledge is a human construction based on the individual and group view of a specific group in a determined social organization and of the historical traces of this group and of its members individually. Hereupon, this research aimed to analyze the social representation of a group of teachers about the “being a teacher”, from the interface between the Social Representations Theory (SRT) and the own representation of the group as a social phenomenon and its implications on the “teacher doing”, through a continuing education course. This investigation was born from the studies elaborated in the scientific initiation, during the participation in Research Projects on the Line of Research “Education, Representations and Teacher Training”, part of the Postgraduate Program in Education from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Also contributed to this study, researches related to teacher training and continuing education, the educational public policies and the teaching practice, associated with the assumption that the studies related to SRT reveal a knowledge of the researcher about herself as a “teacher being”. Such knowledge provided changes in her own teacher doing and for this reason the writing is inspired by the autoethnography. To develop the research, it was used as theoretical-methodological support: the SRT, defended by Moscovici (1961), Jodelet (2001, 2011) and Sá (1996, 1998); the Central Core Theory (CCT), elaborated by Abric (1996, 1998) and held by Melo (2009, 2022); and Freire’s Philosophy of Education (1979, 1997, 2000, 2019). By reviewing the literature and the state of art, it was searched in Thesis and Dissertations CAPES/MEC Database about the usage of representations in continuing education. Thus, it was noticed the lack of studies in this regard, signaling that the proposition of this research is innovative and it can contribute to the rethinking of teacher training. As an action research in SRT, the methodological route involved three educational institutions, which constitute the research locations, and 45 teachers from Brazil and Spain who work in the public educational system. The construction of data was made through the Technique of Free Association of Words (TALP) and a socioeconomic questionnaire. After analyzing the data, we returned to the educational institutions researched to promote the Dialogical Reflective Meetings (DRMs). To analyze and interpret the generated information, collected in two phases, it was assumed a qualitative perspective. Firstly, the data from the TALP was analyzed in the Representational Spiral System (SER) and in the Content Analysis (BARDIN, 2011). Then, in the second phase, the analysis was done through the description of the meetings and the triangulation of this

information with the theoretical foundation and empiricism. The results revealed that this research evoke a new look to the teacher continuing education training in its relation to the practice, that starts in the symbolic dimension concerning the SRT and that it brings subsidies to the promotion of the debates that allow the rethinking of your own teacher doing in the teacher training courses and in the continuing education courses.

**Keywords:** social representations; being a teacher; continuing education; action-research; autoethnography.

## RESUMEN

Investigar los aportes de los estudios de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) para la práctica docente tiene como base epistemológica la concepción de que el conocimiento es una construcción humana a partir de la visión individual y colectiva de un grupo específico, en una organización social determinada, y de las marcas históricas de este grupo y de sus miembros individualmente. Así, esta investigación tuvo como objetivo analizar la representación social de un grupo de profesores sobre el "ser docente", a partir de la interface entre la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y la representación social del grupo como fenómeno social y sus implicaciones en el "hacer docente", a partir de una formación continuada. Esta investigación nació de los estudios desarrollados en la iniciación científica, durante la participación en Proyectos de Investigación de la línea "Educación, Representaciones y Formación Docente", vinculados al Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). También contribuyeron al estudio investigaciones sobre formación inicial y continuada de profesores políticas públicas educativas y práctica docente, junto con el supuesto de que los estudios sobre TRS revelan un conocimiento de la investigadora sobre sí misma como "ser docente". Tal conocimiento proporcionó cambios en su enseñanza y, por lo tanto, el escrito tiene inspiración autoetnográfica. Para el desarrollo de la investigación, se utilizó como soporte teórico y metodológico: la TRS, defendida por Moscovici (1961), Jodelet (2001, 2011) y Sá (1996, 1998); la Teoría del Núcleo Central (TNC), elaborada por Abric (1996, 1998) y abrazada por Melo (2009, 2022); y la Filosofía de la Educación de Freire (1979, 1997, 2000, 2019). A partir de la revisión de la literatura y del estado del arte, la investigación sobre el uso de representaciones en la educación continuada se realizó en la Base de Datos de Tesis y Disertaciones Capes/MEC. Así, se constató la ausencia de estudios sobre este tema, señalando que la propuesta de esta investigación es innovadora y puede contribuir a repensar la formación docente. Como investigación-acción en TRS, el camino metodológico involucró tres campos que constituyen el locus de la investigación, realizada con 45 profesores de la red pública de enseñanza en Brasil y España. La construcción de los datos fue a través de la Técnica de Asociación Libre de Palabras (TALP) y de un cuestionario socioeconómico. Con los datos analizados, también se volvió a los campos para la realización de Encuentros Dialógicos Reflexivos (ERDs). Para el análisis e interpretación de la información generada, realizado en dos fases, se asumió una perspectiva cualitativa. En primer lugar, se analizaron los datos del TALP a partir del Sistema de Espiral Representacional (SER) y del Análisis de Contenido (BARDIN, 2011). Luego, en la segunda fase, el análisis se produjo

a través de la descripción de los encuentros y la triangulación de esta información con la fundamentación teórica y empírica. Los resultados revelan que esta investigación plantea una nueva mirada sobre la formación continua de profesores en su relación con la práctica, que parte de la dimensión simbólica relativa al SRP y trae subsidios para la promoción de debates que permitan repensar la propia formación de profesores en cursos de formación inicial y cursos de formación continuada.

**Palabras clave:** representaciones sociales; ser docente; formación continuada; investigación-acción; autoetnografía.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Fachada da Biblioteca de Educação “Maria Moliner” .....	67
Foto 2 – Registro de chegada ao campo de pesquisa 1, Natal, RN - Brasil .....	92
Foto 3 – Registro da chegada ao campo de pesquisa 2, em Valência - Espanha .....	104
Foto 4 – Registro da chegada ao campo de pesquisa 3, em Natal, RN - Brasil .....	118
Foto 5 – Montagem com as fotografias dos participantes do campo 1 .....	241
Foto 6 – Pesquisadora com sua professora no 1º ano do Ensino Fundamental .....	259
Foto 7 – Montagem com as fotografias dos participantes do campo 3 .....	288

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Brasil - Espanha: o caminho percorrido.....	62
Figura 2 – Quadro geral do lócus da pesquisa.....	84
Figura 3 – Indicadores e subindicadores sobre a avaliação do sistema educativo da comunidade de Valência .....	109
Figura 4 – Mapa de Valência com a disposição dos CEFIREs Territoriais e Específicos .....	116
Figura 5 – Apresentação da base teórico-metodológica da pesquisa .....	127
Figura 6 – Esquema de representação do desenho da pesquisa.....	143
Figura 7 – Esquema - Processo de constituição do ERD .....	147
Figura 8 – Modelo da Espiral Representacional criada a partir do SER .....	158
Figura 9 – Gênero dos docentes participantes da pesquisa nos três campos de pesquisa .....	160
Figura 10 – Página da <i>web</i> para uso do aplicativo intitulado SER.....	165
Figura 11 – Espiral Representacional dos participantes da instituição da rede municipal brasileira através do estímulo “Ser professor(a) é...” .....	167
Figura 12 – Esquema de relação de elementos do NC com E.P. 2.....	172
Figura 13 – Espiral Representacional dos participantes do Centro de Educação Pública espanhol através do estímulo “ <i>Ser maestro/a es...</i> ” .....	182
Figura 14 – Esquema de relação de elementos do NC com E.P. 2.....	185
Figura 15 – Espiral Representacional dos participantes da instituição da rede federal brasileira por meio do estímulo “Ser professor(a) é...” .....	197
Figura 16 – Esquema dos elementos E.P. 2.....	203
Figura 17 – Slide projetado para apresentação do roteiro do encontro .....	224
Figura 18 – Slide projetado no encontro para apresentação da citação de Paulo Freire .....	253

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalho durante a Formação Inicial.....	44
Gráfico 2 – Tempo de serviço dos (as) professores (as) na profissão docente no campo 1 .....	98
Gráfico 3 – Tempo de serviço dos(as) professores(as) na profissão docente no campo 2 .....	113
Gráfico 4 – Tempo de serviço dos (as) professores (as) na profissão docente no campo 3 ...	122
Gráfico 5 – Participação em programas/cursos de formação continuadas do Governo Federal .....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudo da Arte (2019/2023) .....	28
Quadro 2 – Programas de Formação estruturantes para a formação continuada no Brasil .....	52
Quadro 3 – Comparativo entre a organização da Educação Básica brasileira e a espanhola...	87
Quadro 4 – Características do sistema central e sistema periférico .....	154
Quadro 5 - Campos semânticos da representação social da Rede Municipal (Brasil) .....	177
Quadro 6 - Campos semânticos da representação social do CEIP Público (Espanha).....	192
Quadro 7 - Campos semânticos da representação social da Rede Federal (Brasil).....	207
Quadro 8 - Docentes participantes do ERD no campo 1 .....	222
Quadro 9 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 1 .....	229
Quadro 10 - Docentes participantes dos ERDs no campo 2.....	251
Quadro 11 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 2 .....	258
Quadro 12 - Docentes participantes do ERD no campo 3 .....	274
Quadro 13 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 3 .....	282

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em instituições de ensino público da rede básica .....	82
Tabela 2 – Cursos de formação continuada realizados pelos docentes do campo 1 .....	100
Tabela 3 – Cursos de formação continuada realizados por <i>maestros/as</i> do campo 2 .....	113
Tabela 4 – Cursos de formação continuada realizados pelos docentes do campo 3 .....	124
Tabela 5 – Número de participantes do campo 1 e de expressões por eles evocadas .....	166
Tabela 6 – Número de participantes do campo 2 e de expressões por eles evocadas .....	181
Tabela 7 – Número de participantes do campo 3 e de expressões por eles evocadas .....	196

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPA	Associação de Mães e Pais de Alunos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAp	Colégio de aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBRS	Conferência Brasileira de Representações Sociais
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFIRE	Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos
CEIP	Colégio de Educação Infantil e Primária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DELE	Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira
e-Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
E.I.	Elementos intermediários
E.P	Elementos periféricos
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERD	Encontros Reflexivo Dialogais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Nível Socioeconômico dos Estudantes
IUCIE	<i>Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educativas</i>
JIRS	Jornada Internacional das Representações Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa

MEC	Ministério da Educação
MIE	Marco de Inovação Educativa
MRP	<i>Movimientos de Renovación Pedagógica</i>
NC	Núcleo Central
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações não governamentais
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PrInt	Programa de Internacionalização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
ProUni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil
ReSForD	Representações Sociais e Formação Docente
RS	Representação Social
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SER	Sistema de Espiral Representacional
SME	Secretária Municipal de Educação
TALP	Técnica de Associação de Livre Palavra
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UV

Universidade de Valência

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2 O INÍCIO DA CAMINHADA: UM QUERER MAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 No caminho alguns encontros: fundamentação teórico-epistemológica.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 As pegadas da caminhada: a escrita autoetnográfica .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 De um caminho percorrido: a história da formação continuada.....</b>	<b>42</b>
2.3.1 A história da formação continuada no Brasil: marco legal .....	46
<b>2.4 Qual seria o caminho? Traçando o percurso .....</b>	<b>56</b>
2.4.1 O doutorado-sanduíche pelo Programa de Internacionalização (PrInt).....	59
2.4.2 Refazendo o percurso: a pandemia de Covid-19 .....	61
2.4.3 A retomada do percurso: a chegada à Universidade de Valência - ES.....	62
<b>3 FAZENDO O CAMINHO: A CHEGADA AOS CAMPOS DE PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Constituindo a concepção sobre Docência.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2 Quem caminha? E por onde caminha? – Lócus da pesquisa .....</b>	<b>80</b>
3.2.1 Instituição de ensino da Rede Municipal - Brasil.....	89
3.2.2 Centro de Educação Público - Espanha.....	102
3.2.3 Instituição de ensino Rede Federal - Brasil .....	117
<b>4 APRENDENDO A CAMINHAR: O ENCONTRO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>4.1 Entrelaçando caminhos: fundamentação teórico-metodológica .....</b>	<b>127</b>
4.1.1 Processos de objetivação e ancoragem.....	135
<b>4.2 <i>Habitus</i> Professoral e TRS: uma relação possível.....</b>	<b>136</b>
<b>4.3 Consciência em Serge Moscovici e Paulo Freire.....</b>	<b>138</b>
4.3.1 Conscientização, primeiras aproximações.....	139
<b>4.4 Pesquisa-ação: uma metodologia da pesquisa social .....</b>	<b>140</b>
4.4.1 O desenho da pesquisa.....	142
<b>4.5 Abordagem Estrutural: a Teoria do Núcleo Central .....</b>	<b>149</b>
4.5.1 O Sistema de Espiral Representacional (SER).....	154
4.5.2 Aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).....	159
<b>5 FAZENDO O CAMINHO AO CAMINHAR: REFLEXÕES E DESCOBERTAS ...</b>	<b>163</b>
<b>5.1 Instituição de ensino da Rede Municipal (Brasil).....</b>	<b>166</b>
5.1.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil)...	169

5.1.2 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil).....	173
5.1.3 Elementos Periféricos da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil) .....	175
<b>5.2 Centro de Educação Público (Espanha) .....</b>	<b>180</b>
5.2.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha) ..	183
5.2.2 Elementos Intermediários 1 da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha).....	186
5.2.3 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha).....	188
5.2.4 Elementos Periféricos da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha) .....	192
<b>5.3 Instituição de ensino da Rede Federal (Brasil) .....</b>	<b>196</b>
5.3.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil) .....	198
5.3.2 Elementos Intermediários 1 da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil) .....	201
5.3.3 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil) .....	202
5.3.4 Elementos Periféricos da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil) .....	207
<b>6 REFAZENDO O CAMINHO: UM OLHAR PARA TRÁS .....</b>	<b>212</b>
<b>6.1 Em cada campo um caminho: os Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs) .....</b>	<b>216</b>
<b>6.2 Ser docente é amar: diálogos sobre o campo 1 .....</b>	<b>221</b>
<b>6.3 Ser docente es vocación: Diálogos sobre el campo 2.....</b>	<b>250</b>
<b>6.4 Ser docente é estudo: diálogos sobre o campo 3 .....</b>	<b>273</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>301</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>309</b>
<b>APÊNDICE A: TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE B: ESCRITA DOS DOCENTES PARTICIPANTES DOS ERDs .....</b>	<b>323</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Sapere Aude!*

Atreva-se a saber, atreva-se a pensar! (KANT, 1724-1804).

A pesquisa doutoral ora apresentada se insere em dois importantes campos da área da Educação — a **formação** e a **prática docente** —, uma vez que o tema escolhido contempla a formação continuada de professores construída ao longo da docência. Seu desenvolvimento é resultante de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade de Valência (UV), a partir do Doutorado Sanduíche por mim realizado no Programa de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Como um ato atrevido de pensar e descobrir para construir novas aprendizagens, esta investigação me possibilitou, enquanto professora da rede pública na Educação Básica, pensar na relação entre pesquisa e docência e, a partir das suas pesquisas e experiências diárias no ambiente escolar, mostrar as contribuições que os estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS) podem trazer para a prática docente enquanto uma proposta de formação continuada.

Foram fundamentais para a constituição da pesquisa proposta os estudos elaborados ainda na iniciação científica, em participação nos Projetos de Pesquisa da linha “Educação, Representações e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisadores intitulado “Representações Sociais e Formação Docente - ReSForD”; a pesquisa referente à minha dissertação de Mestrado, ao investigar a Representação Social dos(as) professores(as) participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em turmas de alfabetização das escolas da rede municipal de Natal.

Uma vez arquitetado o projeto de pesquisa relativo a esta tese, passou duas vezes pelo Comitê de Ética de Pesquisas Brasileiro, a primeira em 2019, quando, em uma versão inicial, constava apenas a pesquisa a ser realizada no Brasil. Após sua aprovação no PrInt, o projeto foi colocado pela segunda vez para submissão, mas em uma nova versão, na qual foram incluídos os novos campos de pesquisa — Centro de Educação Público (Espanha) e Instituição de ensino Rede Federal (Brasil) — e feitas alterações metodológicas. Essa versão também foi aprovada, mas sob o olhar do CAAE 18740719.7.0000.5292.

Decorrente dos estudos realizados em meu processo formativo como docente e pesquisadora, percebi a fragilidade na formação de professores evidenciada em resultados

negativos de pesquisas científicas apontados por alguns órgãos. A exemplo, cito a pesquisa que divulgou o ranking mundial da educação, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2017. Ao avaliar a educação de 76 países, o órgão em destaque constatou que o Brasil obteve uma colocação muito baixa, o 60º lugar. Saliento que essa colocação passa necessariamente pela avaliação da qualificação da formação dos professores que estão em sala de aula.

Pensar a formação docente exige um olhar analítico para perceber que, ao longo da história, ela sofreu diversas alterações e influências em âmbito legislativo, com reformas, avanços e retrocessos ocorridos a partir do governo estabelecido. Decerto, diversos são os programas de formação continuada que surgem e se findam a partir de governos e de novas legislações.

Embora não seja o único parâmetro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um dos indicadores que pode revelar como as escolas estão desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o IDEB do estado do Rio Grande do Norte é considerado baixo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o estado obteve um dos piores resultados no IDEB do ano de 2021, quando comparado aos índices nacionais. Dessa forma, consideramos que há muito a ser construído nesse campo educacional, e é certo que a qualidade da Educação não está relacionada apenas ao professor(a). Porém, entendemos que a formação continuada é uma importante estratégia para a consolidação de uma melhor relação entre teoria e prática docente. Como afirmou Imbernón, (2009, p. 9): “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”.

Na tentativa de ampliar a compreensão acerca do processo de formação docente inicial e continuada, apoiamo-nos em autores como: Paulo Freire (1991; 2000), Tardif e Lessard (2013), Saviani (2009), Pimenta (1997), Libâneo e Pimenta (1999), Imbernón (2001, 2009), Nóvoa (2009), e Llavador (2015).

Dessa compreensão sobre a formação docente, atrelada ao “ser docente” surgiu a questão norteadora desta tese: **Quais as contribuições que o conhecimento dos docentes sobre suas próprias representações sociais e sobre a Teoria das Representações Sociais podem trazer para o “fazer docente”?** Destaco que essa questão está diretamente relacionada à minha formação, no caminho que faço como professora e como pesquisadora, bem como aos meus estudos da TRS e às pesquisas desenvolvidas desde 2005.

Como professora na Rede Pública de ensino de Natal-RN há mais de 15 anos, uma das questões que sempre me preocupava era a da formação continuada. Depois percebi que essa era uma inquietação vivida por diversos docentes.

Quando concluí a formação inicial, senti a necessidade de mais formação, mesmo durante toda a minha trajetória docente tendo buscado sempre mais. Por esse motivo, escolhi estudar no mestrado uma política pública de formação continuada de professores e, agora, no doutorado, a representação social do ser docente, em uma formação continuada como vetor de mudança no fazer docente.


Ressalto que a execução desta pesquisa doutoral se deu em constante relação com minha formação e minha percepção das contribuições relativas aos meus estudos sobre TRS e *Habitus* professoral para chegar à compreensão do “ser” e do “fazer” docente. Para tanto, escolhi usar como metodologia a escrita autoetnográfica (ELLIS, 2004), por ser uma proposta, que permite ao autor descrever e analisar sistematicamente sua experiência pessoal, a fim de compreender o contexto e dialogar com os caminhos da pesquisa.

Compreendo, então, que a relação das representações sociais com as práticas sociais e a dimensão da mudança podem ser pensadas a partir do entendimento de prática social como um estilo de comportamento. No caso da nossa pesquisa, esse comportamento está ancorado no “ser docente”, considerando a hipótese da influência das práticas a partir da reconstrução da representação social e dos estudos a seu respeito, uma vez que consideramos a proeminência dos elementos da representação social do “ser docente” como fonte principal para desvelar como está ancorada a RS e como esta guia a ação, ou seja, o “fazer docente” na constituição desses (as) professores (as), partindo dos estudos de suas representações para possibilitar a compreensão do seu “fazer docente”.

Com esse intuito, no momento de construção do projeto desta pesquisa, realizei uma investigação sobre o Estado da Arte acerca da temática no Catálogo de Teses e Dissertações (CTDC) da CAPES em novembro de 2019. Refiz a pesquisa em janeiro de 2023, utilizando cinco descritores, isolados ou em combinações, delimitando os resultados para títulos e assuntos, sendo eles: Formação Continuada em representações sociais; Representação Social do Ser Docente; Formação Continuada e Representação Social; Representação social de professores e formação continuada; Representações Sociais Formação Continuada.

Os resultados alcançados mediante as pesquisas realizadas estão no Quadro 1, logo a seguir:

Quadro 1 – Estudo da Arte (2019/2023)

<b>CATÁLOGO DE TESES &amp; DISSERTAÇÕES DA CAPES</b> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação continuada em representações sociais</b> = 0 resultados</li> <li>• <b>Representação Social do Ser Docente</b> = 1 resultado, com uma pesquisa com docentes da EJA sobre suas percepções de EJA.</li> <li>• <b>Formação Continuada e Representação Social</b> = 0 resultados</li> <li>• <b>Formação Continuada Representação Social</b> = 1 resultado, com uma pesquisa de análise das Representações Sociais e uma proposta de formação continuada embasada nas necessidades formativas.</li> <li>• <b>Representação social de professores e formação continuada</b> = 0 resultados</li> <li>• <b>Representações sociais formação continuada</b> = 5 resultados, com quatro pesquisas sobre Representações Sociais de uma formação continuada específica; e um trabalho sobre Representação Social de diversidade sexual e suas relações na formação continuada.</li> <li>• <b>Representações sociais do ser docente</b> = 1 resultado, com uma pesquisa sobre a Representação do ser docente de professores da Educação Básica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no portal da CTDC (2019/2023).

O resultado da pesquisa de 2023 se aproximou do alcançado em 2019 no que diz respeito ao fato desta pesquisa ter um caráter inédito, o que reforçou a necessidade de resgate de nossa vivência para validar nossos argumentos.

A ausência de pesquisas relacionadas à temática foi evidenciada por nós ainda em 2018, na XIV CIRS – *Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales*, realizada na Argentina. As discussões sobre o futuro das representações sociais foram pontos de debates, especificamente na conferência *¿Qué futuro? Representaciones sociales de niños, jóvenes y educadores*, realizada pela Dra. Clarilza Prado de Souza (PUC-SP), que destacou como as Representações Sociais (RS) podem nos ajudar a fazer uma reflexão sobre nós mesmos e sobre os outros, sendo considerada um saber profissional dos saberes da docência e da compreensão da RS para a mudança da ação dos docentes.

Nas discussões após a conferência, o Prof. Dr. Antônio Castorina questionou a Dra. Clarilza sobre os estudos da TRS por professores brasileiros para compreensão de sua função docente, a professora disse que desconhecia pesquisas com essa temática expressivamente com a compreensão das vivências e trajetórias dos graduandos populares no pleito da titulação de mestres e doutores.

Considerando a necessidade evidenciada, esta pesquisa se constitui como uma investigação de caráter qualitativo, com aporte teórico-metodológico na Teoria das

Representações Sociais, abordada por Serge Moscovici (1978, 2001, 2015), Denise Jodelet (1989, 2001, 2011), Celso Sá (1993, 1996, 1998), Wolfgang Wagner (1996) e Moisés Sobrinho (1994, 1998).

A partir da TRS, chegamos à Abordagem Experimental da Teoria do Núcleo Central (TNC), de acordo com Jean-Claude Abric (1976, 1994, 1996, 1998), Claude Flament (1989, 1994) e Elda Melo (2005, 2009, 2020, 2022). Essa, por sua vez, levou-nos às proposições de *Habitus*, operadas por Bourdieu (1983, 1989, 2006), e de *Habitus* Professoral, proposta por Melo (2009).

Com base nesses referenciais teórico-metodológicos, escolhemos como caminho a pesquisa-ação colaborativa, proposta por Thiollent (1992) e Tripp (2005), devido à quebra da dicotomia entre a teoria e a prática e pelo fato de, na condição de pesquisadora, ser professora em duas instituições no Brasil e, na Espanha, frequentar, durante quase três meses, um centro de educação.

Tendo como suporte teórico-metodológico a própria teoria das Representações Sociais (TRS), esta pesquisa objetivou: **analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada.** Nesse sentido, traçamos como objetivos específicos: **entender como se constrói a compreensão da representação social sobre o “ser docente” pelos participantes da pesquisa; compreender a relação do fazer docente com a Inovação Educativa e a Educação para o desenvolvimento sustentável.**

A partir do conhecimento dos docentes sobre suas representações sociais, por meio de reflexões e diálogos, buscamos contribuir diretamente para a compreensão de um fazer docente que impulsiona Inovação e Educação atravessadas pela EDS, na compreensão de uma educação integral relativa às necessidades latentes de nosso planeta.

Compreendo que a formação integral do ser humano como pessoa em sua totalidade está diretamente relacionada à sua compreensão quanto ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, em sua relação com os objetivos de desenvolvimento sustentável em âmbito mundial e nacional. O Brasil determinou essa formação dentro da meta 4.2 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em que objetiva assegurar o desenvolvimento integral na primeira infância, com acesso a cuidados e à educação de qualidade. Já a meta 4.7 das Nações Unidas, mantida no Brasil, visa garantir que todos os estudantes construam conhecimentos e

habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis (BRASIL, 2014).

De acordo com a Abordagem de Jodelet (2001), entendemos que a representação social é sempre de alguém (no caso dos indivíduos participantes da pesquisa) sobre alguma coisa/objeto. Destarte, temos como participantes desta pesquisa docentes da Educação Básica da Rede Pública de ensino do Brasil e da Espanha e como objeto de pesquisa a RS sobre “ser docente”.

O lócus desta pesquisa é composto por três distintos campos, sendo eles: duas instituições da rede pública de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, e uma instituição da rede pública de Ensino Primário localizada em Valência, na Espanha.

Seguindo a ordem de realização da pesquisa, a mesma que usei para apresentar os campos nos subseqüentes capítulos desta tese, participaram da pesquisa 12 docentes da **Instituição de Ensino Rede Municipal de Natal** e 16 docentes da **Instituição de Ensino Rede Federal**, ambas no Brasil; em Valência, participaram 17 *maestros/as*<sup>1</sup> de um **Centro de Educação Pública**.

O desenho da pesquisa está dividido em 4 etapas, com início pela pesquisa documental. A segunda etapa ocorreu após nos apresentarmos nas instituições de ensino, sendo composta pela entrevista com a gestão/direção. Como terceira etapa, aplicamos a TALP (ABRIC, 1998) e um questionário socioeconômico. Em seguida, afastei-me do lócus da pesquisa e, partindo da TNC (ABRIC, 1996; 1998), dei início à análise dos dados, pautada no Sistema de Espiral Representacional (SER) elaborado por Melo (2022). A autora propõe a apresentação dos resultados a partir de uma imagem figurativa da “Espiral Representacional”. Na sequência, usei a análise de conteúdo de Bardin (2011), em que, a partir das justificativas dos participantes da pesquisa, criei categorias — os campos semânticos.

Na quarta e última etapa, realizei os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD) proposição de Moraes (2019). Eles foram desenvolvidos a partir dos grupos focais e reflexivos, mas em um movimento flexível, constituído por mim, enquanto pesquisadora em um processo criativo, com a finalidade de permitir aos participantes a compreensão de seus sentidos, significados, sentimentos, ideias, concepções e pontos de vistas. Esse mix conformam as representações sociais. Participaram da quarta etapa: cinco docentes da Instituição da Rede Municipal de Natal-

---

<sup>1</sup> Na Espanha, o termo maestro/maestra é empregado aos professores (as) que ministram aula até o nível de Educação Secundária.

BR; 3 maestros/as do Centro de Educação Pública em Valência-ES; cinco docentes da Instituição de Ensino Rede Federal em Natal-BR.

Nesse sentido, o trabalho ora proposto tem caráter circular, envolvendo características investigativas e interventivas. Essas características se justificam uma vez que, ao mesmo tempo em que foram produzidos dados, por meio de pesquisa de campo, estes foram discutidos em grupo, para a elaboração de uma formação continuada com esses docentes relativos à TRS e sobre a RS de ser docente do grupo ao qual pertenciam, em uma pesquisa-ação. Ao término da formação, os docentes escreveram sobre suas percepções quanto às contribuições do conhecimento referente à teoria na mudança do seu “fazer” docente e na constituição do “ser professor”.

Desse modo, fica perceptível que a formação e prática docente se relacionam na constituição do “ser professor”, essa que podemos compreender melhor através de suas representações sociais. De acordo com Nóbrega (2001), uma representação social é uma instância intermediária entre conceito e percepção, que se situa sobre as dimensões de atitude, informações e de imagens, contribuindo para formação das condutas e orientação da comunicação social, conduzindo a processos de objetivação, de classificação e de ancoragem. Posto isto, pretendemos desvelar como está ancorada a ação docente na constituição desses professores partindo dos estudos da TRS para possibilitar a compreensão do seu “fazer” docente.

A escrita da tese, a partir da autoetnografia, traz uma metáfora sobre o caminhar impulsionada pelas epígrafes de abertura, sendo essa metáfora construída com inspiração em Paulo Freire (1997) e no Poeta Espanhol Antônio Machado, que falam sobre a construção do caminho ao caminhar e a necessidade de olhar para trás e continuar caminhando.

A capa do trabalho segue a metáfora e foi ilustrada pela artista mineira de Belo Horizonte, Maria Jupira, ilustradora e quadrinista em formação pela Escola de Belas-Artes da – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo iniciado sua atuação no meio editorial em 2020. Desde criança tem afinidade por artes e passou a enxergar seu caminho como profissional no ensino médio com o auxílio de seus/suas professores(as) de arte.

Antes de darmos início à descrição da estrutura desta tese, destacamos que, a partir de nossa estadia na UV, descobrimos a necessidade de uma escrita não sexista, que visa comunicar sem excluir ou inviabilizar grupo algum. Por esse motivo, o texto foi elaborado atendendo aos critérios de uma linguagem nesse padrão. Não podemos deixar de frisar, entretanto, que essa escolha ocasionou certa dificuldade na escrita deste longo texto, por se tratar de uma linguagem ainda fora do padrão de uso comum na Língua Portuguesa.

A escrita da tese está organizada em seis capítulos. Este primeiro tem caráter introdutório. Os demais receberam títulos que seguem a inspiração da metáfora do caminhar, assim, escrevo como pegadas cada trecho percorrido. O capítulo 2, **O início da caminhada: um querer mais**, traz a minha trajetória desde a minha formação inicial, quando senti que precisava de mais conhecimento — por meio das formações continuadas —, ao meu encontro com o referencial teórico-metodológico. a TRS. Conto sobre a docente e pesquisadora que andam de mão dadas, trilhando os passos que são registrados por meio da escrita autoetnográfica, para conhecer sobre a história da formação continuada no Brasil. Em seguida, apresento o percurso da pesquisa, destacando o PrInt, a pandemia de Covid-19 e as inferências que ela trouxe para pesquisa e para educação, a minha chegada à Universidade de Valência e as inferências que esse momento trouxe para pesquisa.

Por sua vez, o capítulo 3, **Fazendo o caminho: A chegada ao campo de pesquisa**, apresenta o lócus da pesquisa e a sua constituição por meio do relato da minha chegada a cada um dos três campos de pesquisa. Apresenta ainda as fundamentações teóricas das minhas percepções como pesquisadora sobre a docência. Por fim, descreve cada campo de pesquisa quanto às questões do espaço arquitetônico, mas também a documentação e o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

No capítulo 4, designado como **Aprendendo a caminhar: O encontro com as representações sociais**, apresento a fundamentação teórico-metodológica das representações sociais. Destaco a pesquisa-ação como uma metodologia própria da pesquisa social e do desenho da nossa pesquisa. Além disso, apresento a abordagem experimental de Abric (1996; 1998) e a construção da teoria do Núcleo Central, bem como o sistema SER, desenvolvido por Melo (2022), e a aplicação da TALP, que é a técnica de associação livre de palavras utilizada como recurso metodológico para a análise da representação social nos diferentes campos da pesquisa.

No capítulo 5, com o título **Fazendo o caminho ao caminhar: Reflexões e descobertas**, apresento a análise da representação social de cada campo de pesquisa, o Núcleo Central da representação, os elementos intermediários 1 e 2 e os elementos periféricos da representação social, assim como a análise de conteúdo sobre cada uma das representações em que criamos campos semânticos. É importante destacar que não é objetivo desta tese comparar os campos. Sendo assim, são apresentadas as suas representações separadamente.

Finalizamos com o capítulo 6, intitulado **Refazendo o caminho: um olhar para trás**, onde apresento a pesquisa-ação e sua definição a partir da escolha em usar o ERD. Nele, aprofundo as discussões sobre a triangulação dos dados com o campo empírico, por meio da

descrição dos encontros nos três distintos campos, em diálogo com a fundamentação teórica do campo empírico. Para que os leitores compreendam melhor o caminho percorrido, preciso ressaltar que em toda a tese não comparo ou relaciono os campos, distinguindo cada um em subcapítulos para a realização da análise.

Por fim, após fazer, aprender e refazer o caminho, apresento as considerações finais da pesquisa acerca dos resultados construídos, esses que desvelam a representação social sobre “ser” docente das distintas instituições de ensino e a formação continuada sobre TRS, bem como a própria representação do grupo como vetor de mudança, apontando para os principais achados e também para certas lacunas que podem dar margens a novas pesquisas. Destaco ainda, a necessidade de as formações continuadas compreenderem as dimensões do “ser” e do “fazer” como fundamentais.

## 2 O INÍCIO DA CAMINHADA: UM QUERER MAIS

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Começo esta escrita, que é a mais importante da minha vida, refletindo sobre a chegada de uma professora ao “chão da escola”. Uso estas palavras de Freire para esclarecer que este não foi o início da minha formação — considerando que minha vida estudantil se iniciou aos meus cinco anos de idade — e que esta é uma apresentação de como me fiz educadora, sendo esta compreensão relevante para o desenvolvimento da pesquisa, que também está relacionada à minha representação social de ser docente.

Chegar como professora ao “chão da escola” foi o início da minha carreira docente, quando, pela primeira vez, entrei em sala de aula do outro lado, do lado em que nunca estive, mas que sempre observei com admiração. Iniciei as atividades como professora três dias após o começo das aulas no curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2006. Enquanto estagiária da prefeitura, assumi uma sala de aula de Educação Infantil composta por 25 crianças com idade entre quatro e cinco anos. Logo me deparei com minha primeira dificuldade: como ensinar a essas crianças sem ter tido nenhuma experiência anterior e sem nenhum conhecimento teórico? Claro que, com uma prática empírica, recorri à minha experiência como aluna, uma vez que ser professora está diretamente relacionado a uma visão incorporada da profissão adquirida nos muitos anos de escolarização, isto é, na prática docente dos muitos professores que passaram por nossa vida.

A escolha por iniciar com a escrita da minha trajetória docente se deu por ela atravessar todo o processo de criação e desenvolvimento do projeto de pesquisa desta tese, assim como a sua escrita em definitivo. Senti a necessidade de pesquisar sobre como a compreensão do docente sobre a representação social de seu grupo de pertencimento pode ser um vetor de mudanças em seu fazer docente. Essa necessidade ocorreu quando percebi a minha mudança como docente, a partir de minha percepção sobre representações sociais e *habitus* professoral. Neste capítulo, apresento como aconteceu o meu encontro com a fundamentação teoria-metodológica das representações sociais e falo sobre a professora e pesquisadora que anda de mãos dadas com essa teoria.

Tal como explanei, as minhas pegadas no caminho da docência estão registradas por meio da escrita autoetnográfica em concomitância com a apresentação de um estudo biográfico da história da formação continuada no Brasil.

Discorro aqui sobre como fiz o caminho da pesquisa, partindo da minha trajetória profissional, da internacionalização da pesquisa, da necessidade de traçar um novo percurso devido à pandemia de Covid-19 e das inferências que ela provocou nesta caminhada, tanto para a pesquisa como para organização das instituições de ensino, interferindo na educação como um todo e na minha caminhada para chegar à Universidade de Valência.

## **2.1 No caminho alguns encontros: fundamentação teórico-epistemológica**

Quando me tornei pesquisadora na área da Educação e passei a ter como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), que está inserida na área da psicologia social, passei a estudar sobre como a formação docente apresenta fatores que podem evidenciar a presença do *habitus*.

Na leitura de Bourdieu (2006) compreendi que o *habitus* é um sistema de disposições que aborda modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar e que nos dá a capacidade de agir de determinada forma, de acordo com uma circunstância. Entretanto, no encontro com minha orientadora, Dra. Elda da Silva Nascimento Melo, compreendi o “*Habitus* Professoral”, este que faz parte do conjunto de elementos que estruturam a prática pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula e que, além disso, está fundamentalmente relacionado ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, o qual é desvelado nesta tese.

A abordagem relativa à fundamentação teórico-metodológica revelada neste capítulo objetiva acentuar a minha trajetória de pesquisadora rumo ao encontro com a TRS, além de mostrar como sua aprendizagem possibilitou uma visão do campo de estudos. No terceiro capítulo, apresento a teoria de forma mais aprofundada.

Ainda durante meu mestrado (2015-2016), cursei a disciplina “Seminário: Introdução à sociologia da cultura de Pierre Bourdieu II”, com parceria docente entre o professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho, a professora Dra. Elda da Silva Nascimento Melo, minha orientadora no mestrado e neste doutorado, e o professor Dr. Adir Luiz Ferreira.

Alguns anos depois, descobri que o professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho é reconhecido por pesquisadores e estudiosos da TRS como um pesquisador brasileiro de grande relevância. Abro aspas para justificar o porquê de destacar o reconhecimento, em âmbito mundial, do professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho.

No ano de 2015, participei, pela primeira vez, da “Jornada Internacional das Representações Sociais” (JIRS), que aconteceu em Teresina, no Piauí, na qual apresentei, também pela primeira vez, uma pesquisa com fundamentação teórica em TRS. Nesse evento, tive a oportunidade de estar de frente com pesquisadores(as) que são referencial epistemológico nas pesquisas da linha de pesquisa “Educação, Representações Sociais e Formação Docente” da qual participo na universidade. Entre esses intelectuais de destaque estava a Professora Dra. Denise Jodelet<sup>2</sup>, uma pesquisadora importante do referencial teórico desta tese. Apresentei-me à francesa, que, muito simpática, perguntou de onde eu era. Ao me apresentar como pesquisadora da UFRN ela logo me perguntou sobre o Professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho, fazendo referência à importante contribuição dele à corrente teórica da Teoria das Representações Sociais.

Aproveito para homenagear o tão estimado professor que, no ano de 2021, deixou-nos de forma tão precoce. O professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho era um pesquisador que aliava política e ciência à sua militância e à vida acadêmica intelectual. Existem diversas pesquisas de sua autoria publicadas em periódicos e livros. Tenho muita admiração e respeito por ele. Nas terras europeias, onde realizei a internacionalização do meu doutorado, o seu nome ecoa com admiração e respeito na fala dos docentes e pesquisadores da Universidade de Valência. Gostaria de ressaltar, inclusive, que lá me deparei com uma de suas últimas publicações em um livro no idioma espanhol - livro este que usamos na análise de dados desta pesquisa.

Retornando à disciplina supracitada, da qual participei como discente durante o mestrado, destaco que ela proporcionou meu primeiro contato com os estudos relativos ao “*Habitus* Professoral”, por meio da leitura dos estudos da pesquisa doutoral de minha orientadora, sob a orientação do Professor Dr. Moisés, intitulada “Representação Social do Ensinar: a dimensão do *habitus* professoral” (MELO, 2009). Com essa disciplina aprofundi a minha compreensão de que ser professor(a) está relacionado à ação de compartilhar uma cultura singular, ao mesmo tempo que é subjetiva de um *habitus*, o qual, na visão praxiológica, expressa que ser portador(a) está congruente a um sistema de esquemas mentais da sua forma de viver, de se relacionar e de sua imersão em um determinado sistema de valores. Esse sistema seria o *ethos*, que está aliado às manifestações do *hexis*, um sistema corporal específico em que o ser

---

<sup>2</sup> De acordo com seu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1934-8536>. Denise Jodelet é Diretora de Estudos (Emérito) da EHESS (Paris). Ela é membro do Laboratoire de Psychologie Sociale, EHESS (Paris), desde a sua criação, em 1965, e foi sua diretora após a saída de Serge Moscovici. Suas pesquisas e publicações se concentram no estudo teórico e empírico das representações sociais em vários campos.

desenvolve as suas próprias estratégias, para assim atuar em um determinado campo de seu convívio social e de acordo com os diversos espaços de convivência em que circula.

Preciso salientar os oito anos de aprendizados com minha orientadora e a nossa relação orientadora-orientanda, que, no percurso da pós-graduação, constituiu-me, tanto por tê-la como referência, como pela construção da percepção do meu olhar de pesquisadora, uma vez que meu contato com este universo da pesquisa surgiu somente no mestrado, por intermédio da minha mentora acadêmica. Foi a professora Dra. Elda da Silva do Nascimento Melo que me apresentou às bases epistemológicas que nortearam a minha pesquisa de mestrado e os meus estudos doutorais.

Minhas compreensões sobre o meu ser docente partem dos meus estudos em Psicologia Social, com Serge Moscovici (1961), e dos referenciais do Sociólogo Bourdieu (1983) na apreensão do *habitus* em suas três dimensões, sendo elas: o *eidós*, este que seria um operador cognitivo com o papel de auxiliar a apreender certa homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e indivíduos; a *hexis*, que se exhibe por meio dos gestos, posturas, tom de voz, em que a vitrine é o próprio corpo dos agentes sociais; e por último o *ethos*, uma ética em sentido prático, que não necessariamente é consciente.

Partindo da compreensão sobre esse ser docente — incorporado a um *habitus* professoral e na relação com a Teoria das Representações Sociais, que funciona como um guia para ação — preciso destacar que, para este registro escrito, a tese em que apresento a minha pesquisa, foi preciso fazer uma escolha. Contudo, pensando melhor, acredito que não escolhi a forma de fazer esta escrita, mas sim a forma como construí meu projeto de pesquisa, que me direcionou obrigatoriamente a isto, assim como o meu prazer por este tipo de escrita. Pois bem, agora vamos compreender sobre o que falo.

Em minha abordagem teórica, tenho como pressupostos as vertentes do conhecimento empírico e do conhecimento científico. Ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, defino parte do pensamento social em sua diversidade e em sua dinâmica, iniciando diferentes formas de conhecimento e comunicação, norteadas por objetivos diferentes, formas que são instáveis, sendo elas:

Universo consensual – [...] aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos. Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de

linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata (ARRUDA, 2002, p. 130).

Esses dois tipos de universos, o consensual — senso comum, e o reificado — ciência, apresentam pensamentos distintos. O primeiro é considerado por Moscovici (2015) como o responsável pelo pensamento primitivo, com a crença no “poder ilimitado da mente” em conformar a realidade, em penetrá-la e ativá-la e em determinar o curso dos acontecimentos e pensamentos, visto como agindo sobre a realidade na qual o objeto emerge como uma réplica do pensamento, tornando nossos desejos realidade (*wishful thinking*) e conferindo o destaque à diferença sobre o medo diante das forças da natureza.

O segundo, o reificado, é considerado como o do pensamento científico, o pensamento sobre o “poder ilimitado dos objetos” de conformar o pensamento, de determinar completamente sua evolução e de ser interiorizado na mente e pela mente. Como uma reação à realidade, o pensamento é uma réplica do objeto. Assim, pensar passa a transformar a realidade em nossos desejos de personalizá-los. O destaque, neste caso, está na diferença do medo, que se dá no poder do pensamento. Nesse sentido, a ciência passa a ser fonte importante do surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, portanto, o estudioso atribui essa mesma importância ao senso comum, devido à nossa era tecnológica.

Evidenciamos então que o material da representação social tem origem nos universos reificados, isso se dá pelo fato da sociedade moderna ser extremamente influenciada pelos avanços da ciência e suas transformações, conforme aponta Moscovici (1978) ao expressar que:

Seu papel [o das representações sociais] consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídas por (e no discurso de) miríades de interação social. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Por outro lado, as representações sociais constantemente orientam para como as coisas mudam na sociedade, para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, tornam-se parte da vida social e apresentam distinção nas inferências em cada um dos universos.

Para Moscovici (2015), as categorias dos universos são próprias de nossa cultura. No universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar tanto em nome do grupo e sob seu auspício, como agindo na função de “armador” responsável, ou como “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século. A vivência em tal sociedade exige certa cumplicidade, convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem ou não podem ser ignorados. Esses mundos são institucionalizados e o que os faz prosperar é a arte declinante de conversação.

Em longo prazo, o autor destaca que a conversação (discurso) nos permite estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. Regras desta arte mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções sem o qual a vida social não poderia existir, capacitando as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. Para Moscovici (2015) o pensar é feito em voz alta, ele torna uma atividade ruidosa pública, satisfazendo a necessidade de comunicação, o que mantém e consolida o grupo, sua criação visível, contínuo, permeado com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a sua existência, e agindo, tanto como reagindo como um ser humano, sendo esta a medida para todas as coisas.

Já no universo reificado, como afirma Moscovici (2015), a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes em que os membros são desiguais. Seu grau de participação é estabelecido por suas competências, de acordo com o seu mérito, com seu direito de trabalhar “como médico, como psicólogo, como comerciante” ou de se abster, desde que “eles não tenham competência na matéria”. Dessa forma, entramos em confronto, devido ao fato de o sistema se organizar de forma preestabelecida, em que cada um, com suas regras e regulamentos, experimenta vivências de compulsões e sentimentos de não poder mudá-las de acordo com nossa vontade. E nos comportamentos adequados a cada circunstância, assim como uma forma linguística para cada conversação, estamos presos a uma sequência de prescrições.

Essas compreensões me tornaram pesquisadora partícipe desta pesquisa, uma vez que foi realizada com docentes da Educação Básica e que me aproximaram do objeto de estudo: a formação docente a partir da consciência da representação social. No subcapítulo a seguir traço as minhas escolhas para a fundamentação teórica sobre como realizei a escrita.

## **2.2 As pegadas da caminhada: a escrita autoetnográfica**

Era início do verão no Brasil (Hemisfério Sul) e início do inverno na Espanha (Hemisfério Norte), quando vivenciei uma das experiências mais marcantes da minha vida:

estive na Espanha, país localizado ao sudoeste da Europa, que é formado por 17 comunidades autônomas, entre elas a de Valência, a terceira maior cidade da Espanha e meu destino após uma espera de mais de um ano, contando a partir da aprovação do projeto doutoral no Programa Institucional de Internacionalização (PRINT).

Posteriormente à apreciação do projeto de pesquisa — em um dos Seminários da Linha de Pesquisa<sup>3</sup> “Educação, Representações Sociais e Formação Docente”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (minha universidade) e em um Seminário na Universidade de Valência, seguido por diversas reuniões com minha orientadora brasileira, Dra. Elda da Silva Nascimento Melo —, a estruturação do texto da tese estava pronta.

Ensaiei as primeiras linhas da escrita desta tese inspirada na escrita autoetnográfica em meio à sensação térmica de  $-2^{\circ}\text{C}$ , temperatura nunca experimentada antes por mim. Apesar das dúvidas e dos anseios, sabia bem como fazer minha apresentação pessoal acerca da minha constante busca por formações continuadas. E nada melhor que uma autoetnografia para falar da minha autoformação, visto que meus pressupostos partem da minha experiência profissional e dos resultados de pesquisas elaboradas por mim.

Mesmo com tantos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos através da minha participação constante em cursos de formação, da carreira do magistério há dez anos, da especialização *lato sensu* e dos cursos de formação continuada advindos de Políticas Públicas Educacionais de âmbito federal, além de cursos de formação em serviço, algumas de minhas atitudes na minha prática docente ainda revelavam a reprodução de um “ser docente” ancorado em uma representação constituída na minha formação enquanto estudante. Refiro-me à formação pautada em uma metodologia tradicional, a partir da qual muitos professores(as) foram formados desde sua infância e que a aprenderam em suas formações iniciais, trazendo como característica marcante da Educação Brasileira a abordagem curricular de cunho tradicional.

Construí reflexões durante o meu caminhar a partir de minha trajetória profissional-acadêmica, concomitante à minha busca constante por “querer mais” formações. Dessa forma, passei a constituir uma nova visão, adquirida através dos estudos em TRS. Estes estudos mostraram a necessidade de um olhar para dentro de mim, para minha representação social de “ser docente”, e também a necessidade de modificá-la, uma vez que as representações sociais, quando prescritas (MOSCOVICI, 2003), servem de guia para ações e relações sociais.

---

<sup>3</sup> O Seminário da linha de pesquisa é um componente curricular da pós-graduação da universidade. Ocorre semestralmente e, neste momento, os pós-graduandos apresentam, inicialmente, seus projetos de pesquisa e, posteriormente, o andamento da pesquisa.

Barbier (1885) e Lourau (1975) revelam a falácia da neutralidade científica destacando a necessidade que o/a pesquisador(a) tem de assumir suas implicações. Uma atitude simples e polêmica. Eles ainda argumentam que o pesquisador carrega consigo, ao longo de sua vida, por meio das suas experiências vividas, relações e conexões, assim como seus envolvimento e afetações. Destacam ainda que a própria escolha do objeto de pesquisa, e até mesmo tomar a decisão de chamá-lo ou não de objeto, tem bases nas suas próprias implicações.

A partir disso, tomando como foco minha pesquisa doutoral e a forma como surgiu meu objeto de pesquisa, eu e a minha orientadora consideramos que o uso da autoetnografia seria uma forma profícua de revelar como o passado vivido, minhas representações sociais e sua compreensão são relevantes para caracterizar o meu objeto de estudo.

Eu tinha o desejo de recuperar minhas experiências biográficas em um texto autobiográfico, mas eu não sabia como fazer isto e nem por onde começar. Foi então que minha orientadora me indicou a leitura de uma tese da qual ela havia sido avaliadora, com o título “Quando a opção é continuar: estratégias de socialização e permanência de estudantes populares na pós-graduação”, escrita pela Dra. Edilene Urbano, sob a orientação do Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira. Em sua pesquisa, Urbano (2021) objetivou compreender a experiência dos estudantes de origem popular nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Minha primeira reflexão ao ler sua tese foi de que eu poderia muito bem ser participante da pesquisa, pois sou uma estudante de origem popular. Essa leitura me colocou em um lugar de muita emoção e reflexão sobre o caminho escolhido em minha pesquisa, além de constituir um importante referencial teórico para a compreensão do tipo de escrita que objetivei empregar nesta tese.

Fundamento a escolha da escrita com inspiração autoetnográfica citando Oliveira (1996), que defende os momentos de estar no campo e de mergulhar na escrita como diretamente relacionados ao ato de ver e ouvir, sendo que o olhar etnográfico está atrelado à escuta atenta, constituindo-se a parte empírica em si. A autora emprega a metáfora de “muletas” para justificar e frisar que a caminhada da pesquisa é sempre difícil e suscetível a muitas quedas. Eu acrescentaria ainda que é uma caminhada repleta de obstáculos e que as quedas nos trazem feridas que podem ou não vir a cicatrizar.

Para a minha escrita autoetnográfica parti de acontecimentos e lembranças do meu passado, começando pela minha graduação, ao resgatar um Memorial escrito em 2016, para o concurso público de cargos e carreira para magistério na UFRN. Em seguida, analisei: os dados dos participantes desta pesquisa; as gravações e as transcrições do momento de aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); as discussões dos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD); os registros do Diário de campo; e os registros fotográficos e de vídeos, visto

que as pesquisas em TRS nos permitem explorar diversos instrumentos metodológicos em busca de alcançar os objetivos propostos. De acordo Minayo (2013), é isso que possibilita uma interpretação mais profunda sobre o objeto de pesquisa.

No intuito de definir a autoetnografia, recorro a Santos (2022), que assim diz:

Autoetnografia vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, 2022, p. 216, grifos do autor).

Sendo assim, meu pertencimento a este grupo de professores(as) me autoriza ao uso da autoetnografia, recurso de pesquisa que foi usado na escrita desta tese, pois me auxiliou na recomposição de um cotidiano passado, possibilitando-me explorar os pontos em que me compreendo como professora presa a um *Habitus* Professoral e agindo conforme um inconsciente que está regulado em uma representação social sobre o “ser docente”.

A autoetnografia é um método que pode ser usado tanto na investigação como na escrita, pois sua proposta é descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural, como traçado por Ellis (2004). Em complemento, Santos (2022) explicita como um(a) pesquisador(a) aplica os princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever a autoetnografia. Dessa forma, a autoetnografia se converte tanto ao processo como ao produto da pesquisa.

Considerando essas definições, na minha caminhada em uma busca constante por mais formações continuadas para me fazer docente, senti-me inspirada a produzir meu projeto de pesquisa doutoral. Finalizada esta argumentação metodológica sobre a escolha da escrita autoetnográfica para a tessitura desta tese, apresento a seguir o meu encontro com o objeto de pesquisa.

### **2.3 De um caminho percorrido: a história da formação continuada**

Volto a descrever o meu encontro com a docência para apresentar o meu objeto de pesquisa, pois consigo hoje analisar que quando cheguei no “chão da escola”, lá em 2006, a minha prática docente estava toda pautada no *habitus* professoral, este que carreguei e carregarei por toda minha vida profissional.

Enquanto passava por minha formação inicial, em uma instituição de ensino privada, em Natal-RN, com bolsa do Programa Universidade Para Todos (Prouni)<sup>4</sup>, através de um contrato de estágio com a prefeitura de Parnamirim, eu era professora titular em uma sala de aula da rede pública de ensino. Nesse período, a minha ação com as crianças era intuitiva, com certo nível de inconsciência. O que eu sabia mesmo era brincar com elas e reproduzir atividades de livros didáticos, lembrando a minha experiência na infância enquanto aluna na Educação Básica. Ou seja, eu estava me pautando em um *habitus* de ser professora. Mas me incomodava ser limitada a reproduzir o que dizem os livros e ao que faziam meus/minhas professores(as) e os/as professores(as) colegas de trabalho.

Passei por um processo desafiador para desenvolver autonomia em minha formação, já que os estudos na licenciatura não davam respostas às minhas necessidades. Essa autonomia é necessária para as demandas relativas ao “fazer docente” e eu precisava da “tomada de atitude” diante do mundo em que estava inserida, uma vez que eu tinha a “consciência do erro”. Tal perspectiva, advinda dos estudos de Piaget (1998), assim como a “consciência do inacabamento”, filosofia de Freire (1997a) são dimensões indispensáveis ao processo de construção da autonomia, porque permitem ao ser humano inserir-se num processo de “fazer e refazer” a história.

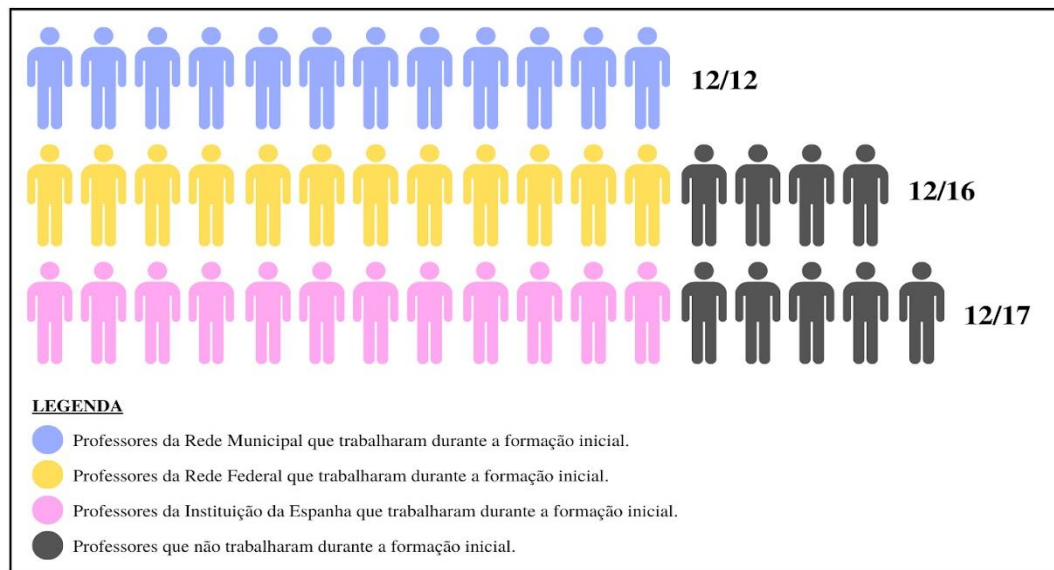
Durante a minha formação inicial, que aconteceu toda em serviço, fui me constituindo enquanto professora, ou, como afirma Freire (1991), me fazendo e me formando permanentemente. Destaco que, nesse quesito, os docentes participantes da pesquisa têm trajetórias similares à minha, uma vez que, assim como eu, grande parte deles têm um caminho de formação docente inicial realizada em serviço. No Gráfico 1, logo a seguir, vemos que do total de 45 docentes do lócus da pesquisa, 36 fizeram a sua formação em concomitância com o trabalho.

Em outra questão do questionário aplicado com os participantes nos foi informado que desses docentes que realizaram a formação em serviço, 10 na primeira instituição, 12 na segunda e 13 na terceira, seguindo a ordem em que foram citadas no Gráfico 1, alegaram que isto possibilitou o seu crescimento pessoal e que não atrapalhou os seus estudos.

---

<sup>4</sup> Programa Universidade Para Todos (**Prouni**) é um programa do governo federal, desde 2004, que oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (sendo 50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação em universidades privadas, objetivando o acesso de alunos de baixa renda ao ensino superior.

Gráfico 1 – Trabalho durante a Formação Inicial



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Retomando minha trajetória, antes mesmo de finalizar a minha licenciatura percebi a necessidade de continuar em formação. Assim, faltando seis meses para finalizar o curso de Pedagogia, iniciei a Pós-Graduação *lato sensu*: Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao término da especialização, no ano de 2011, eu já estava trabalhando em sala de aula — como professora e como estagiária, por dois anos, na rede pública, e na rede privada de ensino há mais de cinco anos —, quando fui convocada pela Prefeitura de Natal para assumir o cargo de professora efetiva do Ensino Fundamental, após aprovação em concurso público.

A escola para a qual fui encaminhada estava localizada em uma região periférica da cidade. Assumi uma turma agitada, com muitas crianças fora da faixa etária, devido a reprovações, e com práticas de violência física e verbal para resolver situações da convivência em grupo. Além disso, mais de 60% dessas crianças, de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, estavam ainda em processo inicial de alfabetização. Alguns já tinham mais de dez anos de idade e não escreviam nem mesmo o próprio nome.

Minhas experiências nas escolas privadas não me possibilitaram compreender a nova realidade com a qual me deparei. Aquelas crianças tinham uma realidade de vida distante das vivências que eu já havia acompanhado. Percebi então a disparidade da situação econômica e educacional entre alunos da rede privada e alunos da rede pública. Estava diante de crianças em situação de vulnerabilidade social e, naquele momento, eu compreendia muito pouco sobre isso, mesmo eu vivendo minha infância em situação de pobreza. Minha ingenuidade me levava, inclusive, a tecer comparações já que, naquele mesmo período, no turno da tarde, eu trabalhava

como coordenadora pedagógica na rede privada de ensino, em que crianças aos cinco anos já estavam alfabetizadas

Passei a vivenciar momentos que nunca havia presenciado em minha vida profissional e de estudante, episódios de agressividade daquelas crianças, que brigavam constantemente. As brigas não eram apenas verbais, havia agressões físicas entre eles e isso era algo constante. Recordo-me de fazer uma analogia de como me sentia uma juíza de luta, em um ringue, separando brigas, uma após a outra.

Na turma, havia 28 crianças, estando entre elas duas com necessidades educacionais específicas: uma com deficiência auditiva e outra com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>5</sup>. Eu não sabia como lidar com aquela situação. Incomodava-me a sensação de que eu estava fazendo tudo errado. Minha atitude, pautada no meu *habitus*, era gritar, brigar e castigá-los. A minha educação tradicional foi dessa forma e era isso que eu sabia fazer. Contudo, agir dessa forma não possibilitou que a turma conquistasse os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos para aquele ano letivo, busquei atuar com projetos, mas meu conhecimento sobre como fazer isso era muito superficial.

As crianças me traziam experiências indescritíveis. Eram relatos detalhados de situações de violências que eu nunca vivenciei, no máximo havia visto no noticiário policial. Estar em instituições de ensino, em regiões periféricas da cidade, com crianças em situação de vulnerabilidade social me fez perceber a necessidade da compreensão e da visão política do educador.

Tomar consciência disso me levou a compreender a visão de Freire (2001) acerca do fato de que a consciência e o mundo não podem ser entendidos separadamente. Dicotomicamente, estes elementos necessitam ser vistos em suas relações contraditórias, pois a consciência não é responsável por um fazer arbitrário do mundo, da objetividade, nem dele é simplesmente reflexo. Portanto, a visão política de um educador é fundamental na sua compreensão de ser e estar em um local diante de suas crianças.

Posto isso, entendi que a minha formação inicial não foi suficiente e passei a desacreditar nela porque me sentia totalmente despreparada para atuar com aquelas crianças. E,

---

<sup>5</sup> No ano de 2019, quando era Inspetora Escolar nesta instituição, recebi a visita da mãe desta criança com a qual tive uma história forte de afetividade. Ele até passou a permitir que eu lhe fizesse carinho, algo que no início não aceitava. Pois bem, a mãe me contou, chorando, que aos 17 anos ele cometeu suicídio. Ela, ao desabafar, sente-se culpada, porque era alcoólatra e, por isso, muitas vezes seu filho sofreu com as falas pejorativas das outras crianças. Recordo-me de ter feito um projeto sobre Bullying naquela época e um dos pedidos dele foi para escrever uma carta ao presidente da república para que fosse criada uma lei proibindo a venda de bebida alcoólica aos alcoólatras.

como está intitulado este capítulo, passei a querer mais. A busca pelas formações continuadas passou a ser uma necessidade. Eu precisava buscar por mais conhecimento; buscar alternativas de pensar por mim mesma, de transcender aquela pequena sala de aula de uma escola municipal na zona Oeste de Natal/RN. E, assim, procurei pelas formações continuadas oferecidas aos professores na rede pública de ensino, a maior parte delas oriundas de uma Política Pública Educacional de âmbito nacional.

Percebi essa mesma necessidade latente nos docentes com os quais convivi e convivo. Por essa razão, enquanto pesquisadora, escolhi, dentro das possibilidades de pesquisa, estudar a formação docente — a princípio a inicial e, posteriormente, a continuada. Esta tese se insere, portanto, em dois importantes campos do conhecimento para área da Educação — **a formação e a prática docente** — e a escolha do tema contempla a formação continuada de professores construída ao longo da docência.

### 2.3.1 A história da formação continuada no Brasil: marco legal

Início a partir daqui uma breve explanação sobre a historicidade da formação continuada no Brasil, destacando os fatos históricos a ela concernentes, o surgimento das políticas públicas educacionais e a forma como ela está disposta nos documentos legais.

No Brasil, a preocupação com a formação continuada dos professores no ensino básico é muito recente. De acordo com Melo e Santos (2020, p. 89):

A formação de professores no Brasil é uma discussão relevante e que, historicamente, tem sido marcada por avanços e retrocessos, os quais reverberam em uma formação inicial que é considerada insuficiente para preparar o futuro professor para exercer sua função, tamanha é a complexibilidade da função docente. Desta forma, muitos são os elementos que devem ser repensados para formação de professores do nosso país, entre os quais destacamos a formação continuada dos professores.

Em 1908, José Lourenço Rodrigues, o inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores (relativo à formação continuada na atualidade) adotado em outros países. De acordo com Souza (1998), o inspetor percebia a importância de que os professores acompanhassem a evolução e desenvolvimento da arte de ensinar, pois o professor, ao deixar a Escola Normal (formação inicial docente no período) e entrar na vida prática, estava

arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional.

Embora essa discussão tenha ocorrido em 1908, foi apenas em 1971 que a Lei nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases, trouxe à tona a discussão sobre “cursos de aperfeiçoamento”. Em seu parágrafo primeiro do art. 11, lê-se:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971).

Nesse momento histórico, verificou-se na legislação a preocupação com a formação continuada quando se impôs a necessidade do desenvolvimento dos programas de aperfeiçoamento para docentes. No mesmo documento, destaca-se ainda o Artigo 38, onde se lê que “[...] os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. (BRASIL, 1971).

Embora as Diretrizes e Bases da Educação tenham sido determinadas por Lei, não houve um decreto estabelecido que regulamentasse de que modo seria a realização dos aperfeiçoamentos de professores, deixando aberta a condição de variadas interpretações e, conseqüentemente, das ações. Por essa razão, os professores, público-alvo para esse tipo de formação, faziam Licenciatura Curta — implantada como uma solução de emergência em 1965 — para garantir o preparo para o sistema de ensino em expansão (NADAI, 1991 apud VICENTINI; LUGLI, 2009). Ao realizarem estudos adicionais, estariam aptos a atuar no segundo grau.

No período em destaque, o Brasil possuía uma vasta gama de formações e professores(as) com diversas formas de atuação em todo território nacional. Até mesmo professores em processo de formação lecionavam, mesmo que não tivessem concluído as formações para a função docente. Evidencia-se aqui uma crise quanto à formação docente no país.

Santos (2017) relata que, no final da década de 1970 e durante a de 1980, em vários Fóruns, Conferências, Jornadas e entre órgãos governamentais docentes e discentes, discutia-se sobre as condições do curso de Pedagogia e a profissionalização docente. A participação dos professores nesse processo era fundamental, pois eles precisavam assumir o papel de produtores de sua profissionalização, uma vez que era preciso mudar o contexto do trabalho docente.

Melo e Santos (2020), em artigo publicado sobre a história da formação continuada no

Brasil, entre os séculos XX e XXI, destacam que no período de 1964 até 1985 o Brasil vivenciava o regime militar, sendo comandado por sucessivos governos militares. Nesse período, a educação era para a formação de “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação, época caracterizada como de controle político-ideológico.

Em oposição a esse sistema, alguns educadores começaram a elaborar uma visão que relacionava a sociedade e a educação, afinal, “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Dentre esses educadores, destacamos Paulo Freire, que debatia sobre o fato de o povo brasileiro ter vivido por séculos a negação do ato de ler a palavra.

Com a Nova República, José Sarney assumiu a presidência. Nesse cenário, aponta-se a crítica sobre as relações entre educação e sociedade, em que os educadores brasileiros se organizaram para a construção de uma política de formação do profissional da educação. Assim, em 1980, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), considerada muito importante quanto às discussões a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos.

Como continuidade desse discurso, deu-se a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Com base nesse dispositivo, autores como Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Aguiar defenderam como atribuição ao Curso de Pedagogia a formação de professores(as), principalmente para os anos iniciais do ensino.

Em 1982, uma crise de formação docente no Brasil foi motivo para que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) viesse a criar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no estado de São Paulo. Esses centros objetivavam melhorar a qualidade da educação nas escolas; a formação dos professores; e o preparo dos docentes para pré-escola e séries iniciais. No CEFAM, os cursos de formação docente funcionavam em período integral, com duração de quatro anos. Os alunos recebiam uma bolsa de um salário-mínimo e o público prioritário eram os estudantes oriundos de escola pública. Os professores que ministravam aulas nesses centros tinham horários específicos para planejamento e aperfeiçoamento, com apoio de um coordenador pedagógico.

Após a avaliação dos resultados dessa experiência exitosa, o projeto CEFAM foi implementado, a partir de 1983, como parceria entre o MEC e as secretarias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Em 1987 foram adicionados mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, contabilizando 120 centros. Esse foi um grande projeto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas no Brasil, de acordo com dados de 1991 do Ministério da

Educação (TANURI, 2000 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009).

Melo e Santos (2020) afirmam que os CEFAMs passaram a desempenhar o papel de implementadores das atividades de formação continuada para os egressos e docentes da rede pública. Esses centros funcionaram em âmbito federal entre 1985 e 1989. Todavia, as adversidades do momento em que o MEC passava, com cinco trocas de ministros, acarretaram a descontinuidade do projeto. Não obstante a evidência dos resultados positivos do projeto, alguns estados estenderam o seguimento ao programa utilizando recursos próprios.

As autoras frisam que, com o fim do Regime Militar, a Constituição de 1988 apresentou inovações e compromissos com a educação, pois o momento histórico era marcado por um anseio de cidadania. A Carta Magna trata da Educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos e mantendo, conforme art. 22, a competência privativa da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Além disso, em seu art. 214, abarca uma previsão de lei para estabelecer o Plano Nacional de Educação, com objetivo de concentrar esforços do Poder Público para eliminação do analfabetismo no Brasil e na busca pela universalização do Ensino Fundamental.

Em nível global destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia) e coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O Brasil estava presente e, junto com os demais países, reconheceu que a educação é um direito fundamental e que deve ser democrática quanto ao acesso e às aprendizagens.

Os estudos de Ferreira (2003) discorrem sobre a formação continuada no Brasil no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, e apresentam o fato desta ter sofrido grandes alterações. Segundo a autora, a princípio, na década de 70, a continuação na formação dos educadores teria se desenvolvido por meio de “[...] projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores” (FERREIRA, 2003, p. 32).

A partir dos estudos sobre a historização da legislação, registrada nos documentos oficiais, a datar de 1990, com a reforma do Estado Brasileiro, a formação continuada consolidou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres e em atos normativos. Houve a redefinição no papel do Estado, o que gerou alterações quanto à configuração de uma lei própria para educação nacional, com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), Lei nº 9394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Melo e Santos (2020) destacam que em razão disso a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina, as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais.

As autoras acrescentam que na segunda Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, realizada em Nova Déli (Índia). Os representantes dos países com maior população, como o Brasil, a China, o México e a Índia, assinaram um termo de compromisso para tentar viabilizar ações para a universalização do ensino e garantia de aprendizagem.

A partir desse compromisso, o MEC coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse documento apresentava algumas recomendações discutidas nas duas conferências, como: o financiamento por aluno; a valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF); e a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre essas recomendações, estava ainda a proposição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de monitorar os resultados das escolas. Foram organizados ainda os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, além da descentralização da escolha dos livros didáticos.

A LDBEN, Lei nº 9394/1996, também constituiu esse panorama, apresentando em seu texto as diretrizes que até os dias atuais orientam a educação nacional. Quanto à formação continuada, a lei advoga, em seu art. 67, que seja assegurado ao profissional da educação: “[...] o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado [...]” e, conforme o art. 87, a realização de “[...] programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996).

Na LDBEN se mencionou pela primeira vez, de forma incisiva, a capacitação e serviço dos professores. Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, a lei revela em três artigos a preocupação com a formação continuada dos professores. A seguir, destacamos um desses artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Partindo da fala de alguns autores para compreender esse espaço da formação continuada no âmbito das legislações, destaca-se Silva (2015), por ressaltar que enquanto as discussões acerca do local e natureza dos cursos de formação inicial de professores eram evidenciadas — inclusive gerando embate entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades e Institutos de Educação —, as reflexões acerca da formação continuada dos professores da escola básica eram praticamente imperceptíveis. Na verdade, essa formação ganhou força apenas com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Em Gatti (2008, p. 64), encontramos uma análise crítica sobre a mais nova LDBEN, a qual afirma que a lei “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. Assim, expandiu-se de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de educação continuada a partir desse período.

Na mesma perspectiva, entre os anos de 1998 e 2000, foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com várias sugestões provenientes de Institutos de Ensino Superior (IES) do país e de entidades nacionais do campo educacional incorporadas no projeto encaminhado ao CNE, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEEP). Nessa direção, destaca-se o Decreto nº 3.276/1999, que assim determinou:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:  
IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (BRASIL, 1999).

Esse decreto também regulamentou a atuação dos institutos superiores de educação, atendendo ao previsto no art. 63 da LDBEN, que diz: “Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 1996). O artigo evidencia o locus privilegiado da formação continuada segundo a lei em destaque.

O mesmo documento, no art. 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de se promover a valorização dos profissionais da educação. Segue a transcrição do trecho:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Melo e Santos (2020), a partir de uma análise histórica, fizeram um levantamento sobre os programas que são oriundos de políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores. Apresento no Quadro 2 esses programas de formação que foram, e alguns continuam sendo, estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil.

Quadro 2 – Programas de Formação estruturantes para a formação continuada no Brasil

ANO	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
1997	e-Proinfo
1998	Parâmetros Curriculares em Ação
1998	Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)
2003	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE)
2005	ProInfantil curso de Ensino Médio na modalidade Normal, para professores em atividade que não possuam a formação exigida na LDB
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
2008	Proinfo Integrado que é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
2008	Pró-Letramento para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)
2010	Programa Novos Talentos
2013	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC)
2013	LIFE (Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores)
2013	Programa de Residência Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise de decretos e resoluções de implementação de cursos de Formação Continuada no Brasil (2022).

Como professora da rede pública de ensino e em minhas buscas constantes por formações continuadas, no decorrer de minha trajetória profissional participei de dois desses programas. No ano de 2012 e 2013 estive no Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores, conhecido como PROFA, enquanto buscava uma formação para a alfabetização e letramento — áreas em que tinha uma necessidade constante na minha prática docente —, embora o referencial teórico dessa formação já fosse conhecido por mim.

Esse programa foi institucionalizado no ano de 2000 e ainda estava em vigência quando dele participei. O PROFA para a formação continuada dos professores da rede pública tinha como objetivo proporcionar estudos, tendo como base transformações ocorridas, a partir de 1985, nas metodologias do ensino da leitura e da escrita, com a divulgação da “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Antes mesmo de finalizar o PROFA, passei a perceber a minha constante necessidade de formação permanente, uma vez que a formação anterior ampliou meus conhecimentos e me proporcionou um aprofundamento teórico e uma relação com a prática docente. Contudo, eu sentia a necessidade de mais conhecimento, estava tomada por um desejo de saber mais. Durante as aulas que lecionava, percebia que precisava conhecer mais, por isso busquei um novo programa de Formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC).

O PNAIC (2013), mais um programa de formação continuada oriundo do governo federal, foi instituído pela Portaria nº 867/12 (BRASIL, 2012), que rege suas ações enquanto Pacto e define as diretrizes gerais em concordância com a resolução do MEC. Assim determinou a Portaria em seu art. 1º:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO [...] resolve: art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico[...] (BRASIL, 2012).

Sendo um programa de formação continuada, o PNAIC estava em seu quinto ano de execução quando, em 2019, o Decreto de nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019b) instituiu a Política Nacional de Alfabetização, mas não determinou nenhum programa específico para atender a essa nova política.

Incorporado nas últimas décadas, a partir de 1990, pelo Estado, o sistema político que envolve decretos, leis, portarias e acordos estabelecidos pelos governos por meio de programas retrata o ideário neoliberal do Estado, que se apossou do processo de formação de professores

tendo em vista a importância política e a influência deste no contexto social do país. Objetivando assegurar a hegemonia de suas concepções, o Estado neoliberal propôs uma formação de professores numa perspectiva tecnicista, ou seja, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais. Assim foram desconsideradas a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e da constituição humana.

Silva (2008), ao reconhecer essa proposta de formar a prática reflexiva nos documentos legais que embasam a formação docente no Brasil, alertou sobre o cuidado necessário ao assumir esse ideário neoliberal, principalmente para a profissionalização docente, uma vez que coloca a ênfase do sucesso ou do fracasso na responsabilidade do professor.

No que diz respeito à minha formação, por dois anos, participei do PNAIC. No primeiro ano de curso, em 2013, com início no dia de minha formatura do PROFA, discutimos sobre alfabetização e letramento e as propostas dos dois cursos eram muito parecidas. No segundo ano, 2014, em que o curso foi voltado para alfabetização e letramento em Matemática, percebi que minha formação inicial havia sido muito superficial. Porém, naquele ano, ampliei meus conhecimentos sobre como trabalhar a Matemática de uma forma contextualizada, interdisciplinar e lúdica.

Nesse período, eu continuava na escola da rede pública municipal, mas atuando como Coordenadora Pedagógica, função que me possibilitou perceber que, mesmo diante de tantas formações, as práticas docentes dos professores pouco se modificavam. As dificuldades desses profissionais eram diversas, assim como a sensação que muitos tinham e compartilhavam de impotência em suas salas de aula.

Quando iniciei a minha participação no PNAIC, que durou dois anos, com uma carga horária de 280 h, as falas dos(as) professores(as) participantes do curso, nos primeiros dias de aula, me mostram uma avaliação negativa do programa antes mesmo de cursá-lo. A realização do PNAIC era obrigatória para os(as) professores(as) que ministravam aulas nas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. E assim, ao dar mais alguns passos nesta caminhada de querer mais, estava eu em frente ao que seria o meu objeto de pesquisa no Mestrado. Mas para explicar melhor esse encontro preciso destacar alguns fatos.

Havia dois anos que eu buscava me aproximar do universo acadêmico da pós-graduação *stricto sensu*, que a princípio estava distante de mim. Comecei tentando cursar disciplinas como aluna especial no Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mas elas ocorriam durante o dia e, à época, eu trabalhava em ambos os turnos, matutino e vespertino, na rede pública de ensino. Devido à minha carga horária de trabalho

enquanto docente, não pude, portanto, fazer tais disciplinas, o que me levou a procurar outra opção possível. Foi quando decidi cursar duas disciplinas optativas na graduação, mesmo já sendo graduada para me aproximar do universo de pesquisas da pós-graduação. As disciplinas por mim cursadas foram: “Representações Sociais e a Construção do Conhecimento” e “Neurociência Básica no Processo de Aprendizagem”. Assim, ocorreu meu primeiro contato com a TRS.

No ano seguinte, consegui, finalmente, após me organizar, deixar o meu horário de planejamento na instituição de ensino no turno da noite e ter uma manhã livre para cursar uma disciplina como aluna especial na pós-graduação, na Linha de Pesquisa “Educação, Representações Sociais e Formação Docente”. Estava mais uma vez em contato com a teoria que despertou meu interesse; uma teoria nova, com uma abordagem no inconsciente do sujeito, porém de difícil compreensão. E assim desenvolvi minha pesquisa de mestrado, que teve como participantes os(as) professores(as) alfabetizadores(as) do Município de Natal e como objeto de estudo o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja finalidade foi analisar quais as representações sociais que professores(as) têm construído acerca desse programa de formação.

A pesquisa foi realizada com 163 professores(as) de diferentes escolas da rede pública municipal de Natal. Como resultados, observei que a representação social dos(as) professores(as) estava objetivada na busca pela profissionalização docente para esse determinado grupo, neste período. Os(as) professores(as) destacaram as contribuições do PNAIC para o seu fazer docente, chegando a explicitar mudanças que essa formação ocasionou nas suas práticas, como a adoção dos materiais específicos do PNAIC em suas salas de aula, evidenciando traços da formação nas dinâmicas diárias do ambiente educacional. Essas práticas profissionais dependiam de decisões individuais, porém se organizaram a partir das normas coletivas adotadas pelos(as) professores(as) e pelas regulações burocráticas e administrativas da organização escolar.

Após apresentar a constituição da formação continuada no Brasil, sua historicidade, seus marcos legais e os programas que a realizam em âmbito nacional — estes que marcaram o meu caminho em minha inauguração enquanto pesquisadora, sendo base e referência para minha compreensão do contexto em que se insere esta tese sobre a formação docente —, na próxima sessão apresento como me aproximei dos pressupostos teóricos desta pesquisa.

## 2.4 Qual seria o caminho? Traçando o percurso

O meu encontro com a TRS me possibilitou, enquanto docente, uma reconstrução de memórias, passando, dessa forma, a compreender como a representação social que tenho interfere na minha ação, ou seja, no meu fazer docente.

Minha reflexão sobre o meu fazer docente, antes e pós mestrado, levaram-me, então, ao meu objeto de estudos desta tese. Nesse percurso, fui deixando de lado a consciência ingênua com a qual iniciei a profissão e consolidando minha consciência crítica.

Com fundamento nas constatações e investigações até aqui explicitadas e problematizadas e, ainda, a partir do estudo sobre representações sociais que nos apresenta Jodelet (2001), entendemos que a representação social é sempre de alguém (um sujeito) para alguma coisa (um objeto). Nessa perspectiva, os sujeitos desta pesquisa foram considerados e chamados de participantes, sendo eles os docentes da Educação Básica de Instituições Públicas no Município de Natal-RN, no Brasil, e de um Centro de Educação Pública na cidade de Valência, na Comunidade Valenciana, na Espanha. Já como objeto temos a representação social desses grupos sobre “ser docente”.

A concepção de “ser docente” desses professores está alicerçada tanto nos aportes teóricos, incluindo documentos oficiais, quanto nas práticas e nas reflexões críticas que podem referenciar e que estão atreladas às interações e aos momentos em que foram alunos. Desse modo, as representações sociais dos docentes podem estar sendo reproduzidas por eles próprios, um fato que pode estar contribuindo para a manutenção das práticas tradicionais e conservadoras de ensino, pois suas representações de “ser docente” estão ancoradas em uma visão incorporada que apresenta fatores que podem ser evidenciados na presença do *habitus*<sup>6</sup>.

Decerto, não se pode afirmar que o modelo de professor relativo aos documentos oficiais e estabelecido pelas teorias pedagógicas é o mesmo que o exercido no interior das salas de aula. Também não é possível dizer que somente as formações inicial e continuada quanto às teorias e práticas pedagógicas dão conta de trabalhar com tal fenômeno.

Posto isto, nesta pesquisa, com o auxílio do Encontro Reflexivo Dialogal (ERD) enquanto estratégia metodológica escolhida para a uma formação continuada, busquei refletir e discutir temas provenientes das representações encontradas. Optei por essa metodologia considerando o referencial teórico adotado, uma vez que, de acordo com Moscovici (2015), são

---

<sup>6</sup> Bourdieu (1989) diz que o *habitus* é um sistema de disposições que abordam modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos dá capacidade de agir de determinada forma de acordo com uma circunstância.

as pessoas e os grupos que criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Nesse sentido, “[...] representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Durante o meu processo do mestrado, nos anos de 2015 e 2016, na linha de pesquisa que escolhi, encontrei-me com a Dra. Erivânia Melo de Moraes. Na época, ela estava discente no mestrado em Educação. Durante esse período, construímos parceria em pesquisas, o que culminou em diversas publicações: livros, *e-books*, congressos, seminários e eventos. Posteriormente, Erivânia realizou seu doutorado em outro Programa de Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, na mesma Universidade em que cursamos o mestrado. Em 2019, ela desenvolvia o ERD como metodologia para uso em sua tese de doutoramento e me convidou a participar desse processo como docente colaboradora em um dos ERDs da sua pesquisa. Assim, conheci e passei a compreender a metodologia. A posteriori, em reunião com a Dra. Elda Melo, minha orientadora, elegemos esse método para esta pesquisa. No quarto capítulo apresento o uso desta metodologia em específico.

A pesquisa ora desenvolvida tem como objetivo geral: **analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada.** De acordo com a metáfora adotada nesta tese, a construção desse objetivo está aliada ao ato de traçar uma rota em busca de construir um caminho. Para tanto, é preciso determinar bem o caminho e a rota, como também estabelecer os motivos de sua escolha.

Como as representações sociais se constroem com mais frequência no universo consensual, não são apenas os conhecimentos científicos os responsáveis por regerem o fazer docente. Dito isto, é preciso considerar a pertinência deste estudo sobre as contribuições da TRS para a formação do(a) professor(a), particularmente no que concerne à compreensão e mudança da prática docente. Para tanto, ressalto Minayo (1993, p.174), que sinaliza as representações sociais como sendo “[...] ilusórias, contraditórias e verdadeiras, podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também da ação pedagógico-política de transformação, pois retratam a realidade”.

Após meus estudos e reflexões sobre o percurso histórico da formação docente e da compreensão de que o processo formativo contínuo é um importante recurso para a prática

docente e para minhas vivências enquanto professora, parto do princípio de que pensar no uso das representações sociais para refletir sobre a redefinição e ressignificação das práticas assumidas por professores(as) no seu fazer docente seria uma rica contribuição para a formação docente.

Ao aprofundar os conhecimentos e refletir sobre os principais conceitos e concepções da constituição do “ser docente”, sob a ótica das representações sociais, destaco que, segundo Jodelet (2001), as representações sociais estão em todos os lugares: nos discursos de diversas pessoas e em variadas ocasiões por meio de palavras ou mensagens difundidas. Portanto, quanto ao “ser docente” questiono: Quais são as representações sociais que os(as) professores(as) têm sobre a docência? E de que maneira conhecer essa representação afeta o seu fazer docente? E que fazer docente é esse?

Freire (2001) leva-me a refletir sobre o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, isto é, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Faz-me ainda meditar na importância deste pensar, um pensar reflexivo e ativo no fazer docente.

A evolução da ciência da educação, assim como em diversas outras áreas científicas, mostra-nos novos e constantes conhecimentos sobre o ensinar e o aprender. Em Silva (2009), por exemplo, destacamos que:

[...] o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido (SILVA, 2009, p. 24).

Destacamos, entretanto, que os docentes não trabalham exclusivamente com os conhecimentos científicos, mas com o improvisado na ação, como uma ampliação da prática profissional decorrente do período de seu curso de formação inicial. Nessa concepção, o saber docente é mais do que o saber teórico, é uma conjunção do saber teórico contextualizado em uma ação, desvelado nas situações cotidianas e que mobiliza recursos cognitivos e saberes da experiência docente (SANTOS, 2017a).

Por isso, entendemos como formação continuada “autêntica” (DEMO, 2012), aquela que se estuda em cursos longos, com licenças, capacitações de um semestre; aquela em que se realiza pós-graduações crescentes – em nível de *lato* e *stricto sensu*, exercendo uma autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de materiais didáticos próprios e assim por diante. O autor em destaque defende que não se deve limitar as possibilidades de o docente aprender, mas sim considerar sua essência como um sujeito social,

sujeito esse com suas particularidades, seus conhecimentos, suas vontades e capacidade de contribuir com a formação dos estudantes e, conseqüentemente, com uma sociedade mais democrática.

Muitas vezes, o pragmatismo acaba por esvaziar a função do professor formador que, nessa ótica, teria como tarefa mediar, orientar ou apenas facilitar o conhecimento. No processo de formação, o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu status profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica.

#### 2.4.1 O doutorado-sanduíche pelo Programa de Internacionalização (PrInt).

Durante o processo de doutoramento, continuei me constituindo como pesquisadora e buscando alternativas que me levassem à percepção mais ampla do meu objeto de estudos, em um campo mais diversificado. Assim, ainda no período do meu mestrado, junto com minha orientadora, vi a oportunidade de transformar meu doutorado, que ainda era um objetivo para o futuro, em um doutorado sanduíche<sup>7</sup> e assim fazer a internacionalização em outro país.

Quando aprovada, em 2019, no processo seletivo para o doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, participei da primeira reunião do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) com os discentes iniciantes e o Pró-reitor da Pós-graduação, Dr. Rubens Maribondo, que nos apresentou o Programa de Internacionalização (PrInt). Este é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A partir daquele momento, conhecendo melhor o caminho, comecei a me organizar para ocupar esse espaço de pesquisadora e conseguir a bolsa na modalidade Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Os passos para esse feito eram burocráticos, trabalhosos e exigiam investimento financeiro, emocional e de tempo. Para sua conquista, comecei, em 2019, a ter aulas de Espanhol diariamente, durante seis meses. Após atingir aproximadamente 300 horas de aulas de Espanhol e estudos constantes sobre o idioma, consegui aprovação no DELE<sup>8</sup> nível B2 do

---

<sup>7</sup> No Doutorado Sanduíche o estudante da pós realiza parte de trabalho e/ou pesquisa em uma universidade parceira no exterior.

<sup>8</sup> É um título oficial de espanhol com reconhecimento internacional, que outorga o Instituto Cervantes em nome do Ministério de Educação e Formação Profissional da Espanha.

Instituto Cervantes. Este exame é a proficiência exigida para a inscrição no processo seletivo do CAPES-PRINT/UFRN<sup>9</sup>.

O passo seguinte era a organização de um plano de estudos para o projeto de pesquisa doutoral, no qual objetivei o fortalecimento e a integração da pesquisa e parceria entre o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Valência (UV), na Espanha. Em uma perspectiva interdisciplinar, construí o plano, que abordava temas sobre a Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) em escolas da rede pública de ensino básico no Brasil e na Espanha. O plano de estudos foi, por conseguinte, aprovado no processo seletivo da CAPES-PRINT/UFRN.

Aquele momento foi de felicidade plena, afinal eu sou uma estudante oriunda de escola pública durante toda minha trajetória escolar, filha de uma vendedora e de um sapateiro que nos finais de semana eram feirantes para complementar a renda, para conseguir sustentar a família e manter a casa, ambos com Educação Básica incompleta.

Eu, uma estudante de universidade privada, bolsista pelo ProUni e professora da rede pública municipal, que trabalha em dois municípios diferentes, com carga horária de 50h/semanais pela necessidade de melhoria de renda frente à desvalorização da profissão docente quanto à sua remuneração na educação básica brasileira estaria em breve saindo do país como pesquisadora internacional, para desenvolver uma pesquisa em Educação.

Quero destacar, neste momento, uma importante reflexão sobre o termo meritocracia, usado constantemente diante de resultados como esse alcançados por mim. O historiador Sidney Chalhoub, professor titular e colaborador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, também docente do Departamento de História da Universidade de Harvard (EUA), assim afirmou em entrevista ao Jornal da Unicamp:

A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar (CHALHOUB, 2017).

---

<sup>9</sup> Programa de Internalização que concede bolsas de estudos aos estudantes dos Programas de Pós-graduação no nível de doutorado e pós-doutorado para estágio na Universidade Internacional.

Quando penso no princípio de equidade, entendo que, sendo o ponto de partida tão diferente a todos, não existe como pensar em vencedores. Assim sendo, o discurso que credencia a meritocracia mostra que as pessoas que conseguem bons resultados obtiveram sucesso exclusivamente por conta de si mesmos e, que existem os vencedores e perdedores. Com efeito, ninguém pode ser culpado pelo fracasso, isso seria, no mínimo, arrogante. Assim, o esforço e a dedicação precisam ser valorizados e o princípio de cotas precisa ser melhor estruturado. E aqui quero enfatizar a fala de Chalhoub (2017) e Urbano (2021): “Isto precisa acabar”, ao discutirem sobre a meritocracia.

#### 2.4.2 Refazendo o percurso: a pandemia de Covid-19

Consegui a aprovação para a ida à Valência no primeiro semestre do ano de 2020, exatamente quando teve início a pandemia mundial que perdurou por mais de 2 anos, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19 até então desconhecida pelos cientistas.

No Brasil, o combate, ou melhor, a falta de políticas públicas de combate ao coronavírus foi fruto de um governo ultraconservador, anticientificista e negacionista que ficou à frente do país no início e até dezembro de 2022. Em razão dessa omissão governamental, diversos países fecharam as fronteiras para os brasileiros, pois vivíamos um alto índice de contágio e de mortalidade causados pelo novo vírus.

O alastramento rápido da doença está diretamente relacionado à administração pública precária do governo federal, que, nesse período, tinha como chefe do executivo o presidente da república Jair Messias Bolsonaro. Ele negava com veemência as constatações científicas relativas a todos os aspectos da doença e principalmente as vacinas, prova disso foi a necessidade de que fosse instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito<sup>10</sup> (CPI) da Covid-19 (STF..., 2021), em 13 de abril de 2021, para investigar as omissões do governo federal no combate à pandemia, especialmente no estado do Amazonas, onde houve o colapso do sistema geral de saúde em decorrência da falta de oxigênio. No site do Senado Federal Brasileiro (PESQUISAS..., 2021), há uma notícia de junho de 2021 com destaque para as pesquisas que evidenciam que milhares de mortes por Covid-19 poderiam ter sido evitadas. O Brasil tinha, no período da publicação da pesquisa, 2,7% da população mundial, e em junho de 2021 registrava 13% dos mortos pela Covid-19 no mundo.

---

<sup>10</sup> A CPI está prevista no § 3º do art. 58 da Constituição Brasileira. Sendo uma forma do Parlamento exercer a sua função fiscalizadora. (O QUE..., 2021).

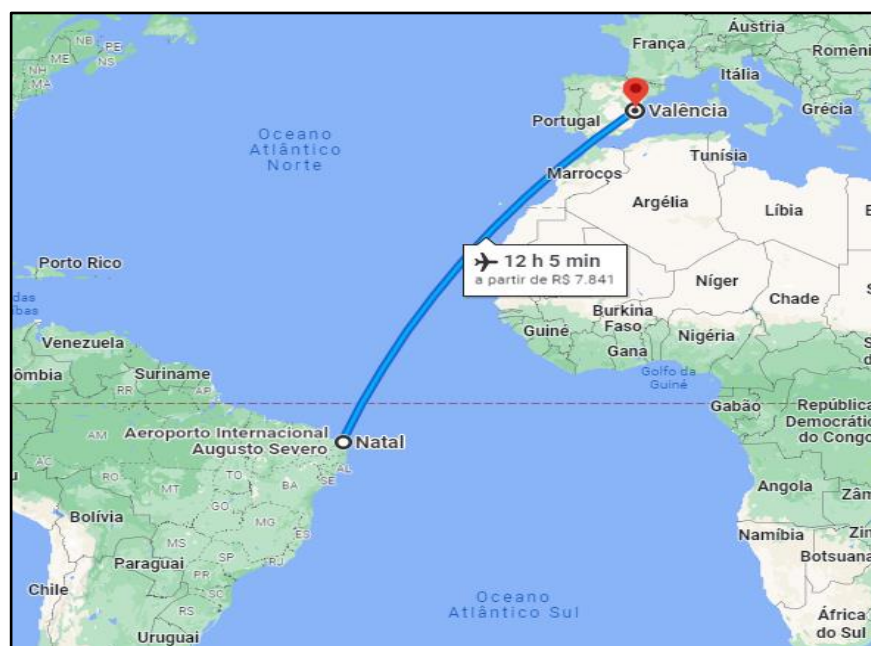
A vacinação em massa, iniciada em dezembro de 2020, mais de um ano após a detecção do primeiro caso da doença no mundo, estava acontecendo em mais de 50 países, enquanto no Brasil a previsão para início era apenas em abril do ano seguinte, de acordo com o Ministério da Saúde na época.

Então, com as fronteiras fechadas, envolvi-me em uma manifestação popular a favor da ciência, com o nome de “*Estudar es esencial*”, formada por pesquisadores(as) pós-graduandos que, assim como eu, estavam aguardando a abertura das fronteiras para realizarem seu estágio internacional. O grupo organizou uma petição e movimentamos as redes sociais em busca de apoio. Os nossos representantes foram à Brasília conversar com os deputados e também conseguimos contato e apoio com políticos na Espanha.

#### 2.4.3 A retomada do percurso: a chegada à Universidade de Valência - ES

A espera pela viagem para a internacionalização do meu doutorado foi de exatamente um ano. O resultado da minha aprovação para o CAPES-PRINT/UFRN se deu em 31 de julho de 2020 e a abertura das fronteiras à entrada de cidadãos brasileiros na Espanha foi publicada no Boletim Oficial do Estado em 31 de julho de 2021. Após a liberação, passei pelo burocrático e demorado processo para a retirada do visto, conseguindo, em 12 de dezembro de 2021, embarcar para a Espanha (Figura 1).

Figura 1 – Mapa Brasil - Espanha: o caminho percorrido



Fonte: Adaptado do *Google Maps* (dez. 2021).

No dia 13 de dezembro de 2021, cheguei à Espanha, um dos países localizados na península Ibérica, no Sudoeste da Europa, e membro da União Europeia, com 47,42 milhões de habitantes. Sua capital é Madri e a moeda corrente o Euro (EUR). A organização política na Espanha ocorre pelo regime de Monarquia Parlamentarista, sendo o Rei Felipe VI e o primeiro-ministro Pedro Sánchez.

O país é formado por 17 comunidades autônomas, sendo as principais, em termos de desenvolvimento: Madri (capital), Catalunha, Valência, Andaluzia, Aragão e País Basco. A cidade onde desenvolvi a internacionalização do meu doutorado, minha pesquisa, foi Valência, a mais populosa da sua comunidade autônoma e a terceira mais populosa da Espanha. O município tem 134,65 km<sup>2</sup> de área e cerca de 789 mil habitantes. Situa-se na costa do Mediterrâneo, a leste do país.

Com efeito, a ida para outro país interferiu diretamente na minha pesquisa, de modo que, ao propor um plano de estudos para a internacionalização, precisei considerar alguns novos apontamentos, que apresento a seguir.

A proposta era pensar em diversos aspectos que constituem a formação docente e as diversas possibilidades de formação a partir da TRS, na emergência de conseguir desenvolver a Educação Pública. Assim, esta pesquisa, além de se inserir nos campos do conhecimento na área da Educação, da formação e da **prática docente**, destaca a necessidade de a formação docente estar alinhada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), objetivando uma educação integral a refletir sobre as necessidades latentes de nosso planeta e sobre as propostas da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, documento brasileiro de Inovação Pedagógica ou de Inovações Educativas a partir do Marco Inovador, documento espanhol.

Na esteira dessa discussão, trago aqui o conceito de desenvolvimento historicamente relacionado ao crescimento econômico, conceito este elaborado por Braudel (1998), que aponta o surgimento do termo a partir do mecanismo das trocas. Essas, por sua vez, favoreceram o surgimento de feiras e mercados, relacionados ao capital de valor econômico.

A partir da Revolução Industrial, a história da humanidade passou a ser quase que inteiramente determinada pelo fenômeno do crescimento econômico relacionado ao desenvolvimento (VEIGA, 2006). E assim, desconsiderando os processos qualitativos históricos, culturais, sociais e ambientais, o conceito de desenvolvimento foi se estabelecendo.

Na década de 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU), em debate sobre questões ambientais, indicou a primeira-ministra Gro Harlem Brundtland para chefiar a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento com objetivo de estudar o

assunto. Nessa ocasião, foi construído o documento “Nosso Futuro Comum”, conhecido como “Relatório Brundtland”. O documento propõe o desenvolvimento sustentável como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46).

Dessa forma, um novo paradigma de desenvolvimento foi sendo criado, motivado pela certeza de que “[...] a vitória do homem sobre a natureza, como se esmagar a natureza fosse a mais épica das façanhas, [...] conduziria ao suicídio; a natureza vencida é a destruição do homem” (MORIN, 1979, p. 80).

Na Conferência das Nações Unidas de Desenvolvimento e Meio Ambiente, ECO-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, propôs-se um modelo de desenvolvimento sustentável. A partir daí, o conceito de sustentabilidade passou a ser empregado pela sociedade em uma visão mais justa, subentendendo-se o equilíbrio entre saúde, ambiente e desenvolvimento dentro de um processo democrático, com ampla participação social e de exercício de cidadania (DUVAL, 1998).

Desde 1992, a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*<sup>11</sup> vem promovendo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), liderando a Década das Nações Unidas para a EDS 2005-2014 e estando à frente da sua continuação no *Global Action Programme (GAP)*<sup>12</sup> para a EDS. De acordo com o Prof. Dr. Qin Tang, Diretor Geral assistente para Educação, “[...] o impulso para a EDS nunca foi tão forte” (UNESCO, 2017, p. 1) pois as questões globais relativas à mudança climática passaram a exigir uma mudança urgente no estilo de vida das pessoas e uma transformação no modo como pensamos e agimos. Na busca para atingir essa mudança, precisamos de novas habilidades, valores e atitudes que levem as nossas sociedades a serem sustentáveis.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 225, afirma que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” (BRASIL, 1988). O documento impõe ao Poder Público o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações. A nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, iniciativa da UNESCO de implementar a Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), impulsionou o debate no Brasil para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental dentro da década

---

<sup>11</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>12</sup> Programa de Ação Global.

da Educação para Desenvolvimento Sustentável, que objetivava potencializar as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, multiplicando oportunidades inovadoras.

De acordo com Romeiro (2012), o conceito de desenvolvimento sustentável emergiu na década de 1970, inicialmente denominado ecodesenvolvimento. Ele foi concebido como uma alternativa às perspectivas antagônicas que defendiam, de um lado, o desenvolvimento econômico a qualquer custo e, de outro, a ideia do crescimento zero. Para os defensores do crescimento zero, também conhecidos como "zeristas" ou "neomalthusianos", os limites ambientais conduziriam a catástrofes caso o crescimento econômico não fosse interrompido.

Romeiro (2012) comenta sobre Ignacy Sachs, da École des Hautes Études en Sciences Sociales da Universidade de Paris, historicamente reconhecido como o principal teórico do conceito de ecodesenvolvimento. Ademais, Maurice Strong, diretor do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), é apontado como o responsável por sugerir a denominação "desenvolvimento sustentável". Outros teóricos relevantes incluem Gro Harlem Brundtland, autora do relatório "Nosso Futuro Comum", e Amartya Sen, que propôs a ideia de desenvolvimento como liberdade.

O conceito de desenvolvimento sustentável propõe um equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento. Para ser sustentável, o desenvolvimento deve ser economicamente eficiente, socialmente inclusivo e ecologicamente equilibrado. Desde então, o conceito tem sido amplamente discutido e aplicado em diversas áreas da sociedade com o objetivo de garantir um futuro mais justo e equilibrado para as gerações presentes e futuras.

As empresas possuem uma grande responsabilidade no que tange ao desenvolvimento sustentável, uma vez que suas atividades podem gerar impactos significativos no meio ambiente e na sociedade. Nesse sentido, conforme relatório da ONU, é crucial que as empresas adotem práticas sustentáveis em suas operações, buscando minimizar os impactos ambientais e sociais negativos e maximizar os positivos. Isso inclui a adoção de tecnologias limpas, a redução do consumo de recursos naturais, a gestão adequada de resíduos e emissões, o respeito aos direitos humanos e trabalhistas, dentre outras medidas (DESA 2011 *apud* ROMEIRO, 2012). Ademais, as empresas também podem contribuir para o desenvolvimento sustentável por meio de parcerias com outras organizações e iniciativas que visam promover a sustentabilidade em diferentes setores da sociedade.

Uma abordagem econômica sustentável engloba a promoção de práticas empresariais responsáveis, como a adoção de tecnologias mais eficientes e limpas, a redução do consumo de energia e matérias-primas, a gestão adequada de resíduos e a minimização da poluição. A

educação esta diretamente relacionada ao desenvolvimento sustentável e presente em legislações educacionais. Dessa forma, as escolas necessitam refletir sobre a importância de uma resposta educacional adequada, uma vez que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN) lei nº 9394/1996, em seu art. 2º, tem-se que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Encontramos equidade e relação entre a LDBEN e o seu objetivo específico 1.2.4, referente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, por meio de uma educação de qualidade que assegura a educação inclusiva e equitativa de qualidade para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos. Destacamos, então, a necessidade de observar em nossa pesquisa, no Brasil e na Espanha, se esses princípios estão sendo tratados pelos educadores, se surgem em suas falas as políticas públicas educacionais que priorizam essas questões e sua relevância no ambiente escolar.

Posto isto, um dos objetivos específicos desta tese é **compreender a relação do fazer docente com a Inovação Educativa para o desenvolvimento sustentável**. Assim, propomos a compreender essa relação a partir das falas dos participantes da pesquisa nas suas diversas fases.

Na estadia na Universidade de Valência participei de uma atividade ocorrida no Prédio da Reitoria, intitulada de “*II Edició dels Premis TFG, TFM, Tesis Doctorals de la Càtedra de Cooperació i Desenvolupament Sostenible*”. Trata-se de um programa de premiação de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorados desenvolvidas pelos discentes desta universidade. O evento foi marcado pela apresentação de um “*Guía Estratégica para la consecución de los ODS del eje de personas*”<sup>13</sup> que objetiva ações que envolvam a sustentabilidade como centro das atividades diárias da UV. O guia “[...] *aspira a ser una herramienta más en esta lucha contrarreloj*”<sup>14</sup> (DÍAZ, 2021, p. 1) e sua concretização é um esforço para atender ao compromisso do trabalho voltado para a execução da Agenda 2030 da ONU.

---

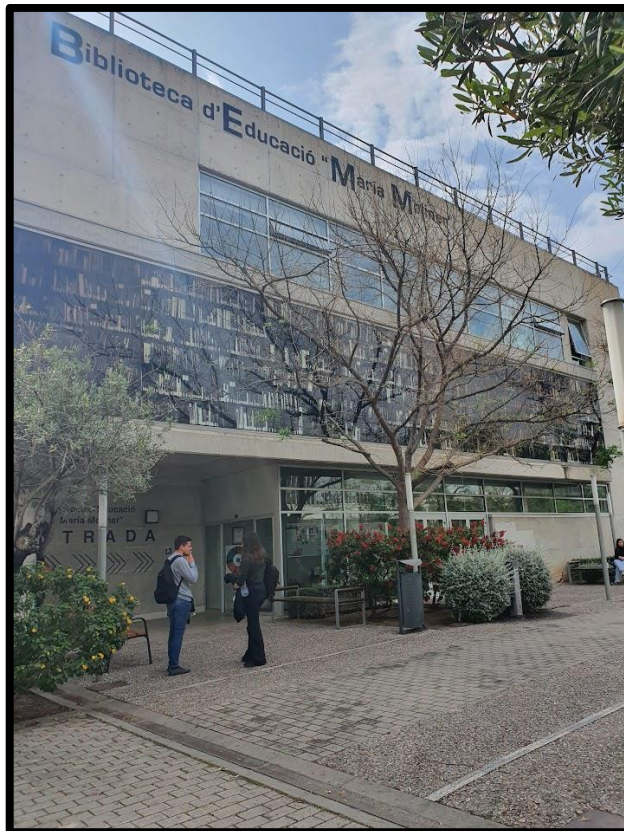
<sup>13</sup> Guia Estratégico para a realização dos ODS do eixo de pessoas.

<sup>14</sup> Aspira ser uma ferramenta a mais nesta luta contra o relógio.

A chegada à Europa, mais especificamente à Valência, na Espanha, abriu meus olhos e ouvidos para as diversas descobertas que essa internacionalização iria me provocar, entre elas a compreensão das inovações, notadamente o Marco Inovador.

Antes de finalizar este capítulo, quero sublinhar que a escrita desta tese teve início na Espanha, precisamente em Valência, na *Biblioteca d' Educació "Maria Moliner"* (Foto 1). Como se trata de uma escrita autoetnográfica, ela parte de acontecimentos pessoais, sendo este um momento muito marcante na minha vida como docente-pesquisadora que, em meio a livros e sussurros em espanhol, sabe da importância de conseguir colocar em palavras toda essa trajetória e as descobertas que elas me reservaram. A biblioteca está ao lado da Faculdade de Ciências Sociais, em frente à cafeteria e muito próxima à Faculdade de Magistério. Ao seu redor há plantas e árvores, ou seja, está cercada por vida. Discentes e docentes circulam pelo espaço. É um local silencioso e tranquilo para esta escrita, que requer muita concentração.

Foto 1 – Fachada da Biblioteca de Educação “Maria Moliner”



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Feitas essas considerações, finalizo este primeiro capítulo com a importante reflexão de Freire de que é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar, porque há pessoas que têm esperança do verbo esperar (FREIRE, 1992). Eu tenho esperança quanto à educação

pública e essa esperança está na minha ação como pesquisadora, ao desenvolver esta pesquisa. Por isso, desde o começo de minha caminhada como professora/docente, busco por mais, por esperar e não desistir. Minha esperança está, então, em olhar e reagir àquilo que parece não ter saída, aquilo que é complexo e difícil, mas que, mesmo assim, não me faz desistir. Acredito em uma educação pública integral e por isso pesquisei sobre formação docente, por acompanhar Freire na ideia que “temos mesmo é de esperar!”

### 3 FAZENDO O CAMINHO: A CHEGADA AOS CAMPOS DE PESQUISA

Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Neste momento da caminhada, permito-me percorrer o trajeto na tentativa de esperar na ação e na criação, ousando e experimentando, pois, como professora, percebia-me diariamente como uma docente que mesmo diante de diversas formações necessitava estudar mais. Como eu disse no capítulo anterior, vivo um constante querer mais.

Destaco que cursei e concluí todo meu mestrado trabalhando. Na época, atuava como docente e pesquisadora ao mesmo tempo. Eu era professora concursada em Parnamirim/RN, com carga horária de 30 horas semanais, na Educação Infantil. De acordo com o Estatuto do Magistério Público (PARNAMIRIM, 1996) desse município, é concedida aos funcionários do município licença com afastamento, sem prejuízo dos vencimentos, para participação em mestrado ou doutorado. A Secretaria Municipal de Educação, porém, não autorizou o meu afastamento, uma vez que eu ainda estava em período probatório<sup>15</sup>.

No meu outro vínculo de trabalho, eu era professora concursada no Município de Natal/RN, com carga horária de 20 horas semanais, no Ensino Fundamental. Eu já havia passado pelo estágio probatório e, após cerca de cinco meses do início do curso de pós-graduação, consegui o afastamento. Sendo assim, tinha o turno da manhã, até às 11h30, para me dedicar exclusivamente ao mestrado, atividade essa que se desdobrava em: cursar as disciplinas; estudar o idioma para proficiência; realizar a pesquisa de campo; participar do grupo de estudos da linha de pesquisa; e, por fim, realizar a escrita e defesa da dissertação.

Afirmo que, nesta caminhada, a docente e a pesquisadora que em mim coexistem sempre estiveram de mãos dadas. É importante ressaltar ainda que a curiosidade pela pesquisa ocorreu em minha formação inicial, desde o momento que ingressei no curso de graduação em Pedagogia, buscando sempre participar de eventos, jornadas, simpósios, congressos e conferências. Muitos desses eventos foram organizados pela instituição de ensino privada na qual estava matriculada. Mais tarde, consegui apresentar artigos, desenvolvidos por mim e parceiras, em alguns desses eventos, alguns deles publicados nos Anais.

---

<sup>15</sup> De acordo com a Lei nº 8112/1990, estágio probatório é período de exercício do servidor aprovado em concurso público e nomeado para cargo de provimento efetivo de avaliação em que tem sua capacidade avaliada para exercer o cargo ao qual foi designado e após este período adquirir a sua estabilidade (BRASIL, 1990).

Minha iniciação científica ocorreu com participação no Grupo de Estudos Freinetianos, em 2009, organizado pela coordenadora do curso de Pedagogia da universidade privada na qual fui contemplada com bolsa parcial pelo ProUni. O motivo para a criação do grupo foi a pesquisa da tese de doutorado sob o título “O bordado de uma prática: Pedagogia Freinet e a formação do professor comprometido”, desenvolvida pela coordenadora do curso, a Professora Dra. Márcia Sbrussi.

As participantes da pesquisa, selecionadas pela coordenadora Márcia, eram discentes do curso de Pedagogia que já atuavam como professoras. Recordo-me de que meu pseudônimo na tese dela foi “riscadeira” devido à metáfora do bordado. Os pseudônimos usados estavam relacionados às funções desempenhadas pelas bordadeiras e recordo-me que a escolha do meu está muito relacionada a mim, pois gosto de planejar, de projetar, criar e escrever.

Interessante que, relendo a referida tese, vi que a autora fez uma análise destacando que eu relacionava a minha trajetória escolar à minha vida profissional, quando disse: “Percebemos nas falas de Riscadeira que em diversas ocasiões ela valoriza os momentos escolares e as boas relações que estabeleceu com professores que a influenciaram a seguir a carreira do magistério” (SBRUSSI, 2010, p. 156).

Esse mesmo movimento faço aqui na escrita da minha tese e me ver fazendo isso há 13 anos me mostra que eu estava com um pezinho neste caminho que hoje estou a construir. Quando participei da pesquisa da professora Dra. Márcia, eu era professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e passei a utilizar algumas das práticas da Pedagogia Freinet com minhas crianças do primeiro ano: aulas-passeio, textos livres, a imprensa escolar, o jornal da escola, a reunião cooperativa, as correspondências escolares, o livro da vida, o plano de trabalho, entre outras.

A partir desses estudos, iniciei a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consistiu em uma pesquisa qualitativa na qual usei a metodologia do estudo de caso, com uma abordagem sobre o uso das técnicas da Pedagogia Freinet no ambiente escolar e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O trabalho teve como título: “Emoções e Sentimentos: práticas transformadoras a partir da Pedagogia Freinet” (SANTOS, 2009)

Em outra passagem da tese de Sbrussi (2010), há uma análise a partir de Freinet (1998), em que sou vista como professora-pesquisadora:

Refletindo sobre o seu papel de educadora em formação **Riscadeira** se encontra com a obra de Freinet (1998) quando este diz que o professor pesquisador da sua prática deve buscar enriquecer-se com a experiência

própria e de outros pesquisadores, com suas descobertas individuais, assim como com as críticas que lhe fazem para que pouco a pouco e sempre evoluindo construa suas leis profundas e seguras sobre o seu fazer, tateando experimentalmente (SBRUSSI, 2010, p. 220).

Relendo essa passagem, compreendo a minha busca, pois, uma vez em contato com os conhecimentos disseminados na universidade e em sua relação com as minhas práticas enquanto professora, já não era possível parar por aí.

Por minha formação superior ter sido em universidade privada, entendo que foi mais direcionada ao mercado de trabalho, a suprir necessidades deste. A pesquisa, por sua vez, não era tão considerada nessa instituição, contudo, eu compreendia a sua importância e como, através dela, poderia compreender os desafios da prática docente na realidade em que estava inserida.

Como já narrado no capítulo anterior, na busca por formações, passei a ser discente especial em disciplinas da graduação em uma universidade pública. Depois me tornei aluna especial em disciplinas de pós-graduação, até conseguir a aprovação no mestrado em Educação e me encontrar com a fundamentação teórica que também utilizo nesta tese (MOSCOVICI, 1978, 2001, 2003, 2015; BOURDIEU 1989, 2001, 2004, 2006).

No doutorado, que estou a finalizar com a apresentação desta tese, fui aprovada na linha de pesquisa “Educação, Representações Sociais e Formação Docente”, dedicada à docência, mais especificamente à Formação Docente, sendo esta inicial e continuada. Em concordância com essa linha de pesquisa, minha proposta de estudo visa a formação continuada para docentes, na busca por analisar o “ser docente” a partir de suas representações sociais e da construção de conhecimentos em TRS sobre as possíveis alterações em seu fazer docente. Porém, a docência e o ser docente são conceitos muito abrangentes, por isso preciso enfatizar em qual perspectiva me apoio.

Nas páginas a seguir, a partir de minhas vivências como docente, apresento minhas percepções sobre docência e referencial teórico condizente com essas percepções. Além disso, apresento os três campos de pesquisa que constituem o lócus investigativo, descrevendo minha chegada a cada um deles e o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

### **3.1 Constituindo a concepção sobre Docência**

Ao apontar a **docência**, busco conceituá-la a partir da análise documental da Resolução nº 2, de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Neste dispositivo, estabeleceram-se as diretrizes para

a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definindo-se os diferentes tipos de formação docente. O documento considera a necessidade de se articular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Desse modo, aponta para a consideração dos

[...] princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

Até 2015, ano em que foi publicado esse dispositivo, esta base não havia sido formulada. Antes disso, passamos por um momento de discussões e formulações de legislações que buscavam atender ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), com a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE e dá outras providências. O plano apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas com estratégias específicas para sua concretização durante um período de dez anos.

Em consulta ao documento, atentamo-nos às metas relativas à formação continuada, pois, em nosso estudo, elas são fundamentais uma vez que nosso objetivo de pesquisa analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada. A seguir, destacamos as metas de relevância para nossa tese:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) 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, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 77-80, grifos nossos).

Com as metas definidas no PNE (2014), as diretrizes curriculares foram construídas e lançadas em 2015. Em minha análise documental aponto que o texto legal está organizado em 25 artigos e oito capítulos, que abrangem diferentes temáticas. Destacamos a formação de profissionais do magistério para a educação básica: base comum nacional; do(a) egresso(a) para a formação inicial e continuada; da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; da formação continuada dos profissionais do magistério; dos profissionais do magistério e sua valorização e das disposições transitórias.

Em minha dissertação (SANTOS, 2017a), no capítulo 1, intitulado “A constituição da formação docente no Brasil”, apresentei uma análise da literatura da formação docente no Brasil, enfatizando: como se constitui a formação inicial e continuada; seu marco legal no decurso da trajetória histórica das políticas educacionais; e os principais programas de formação continuada, em uma reflexão histórica de como se constitui a docência a partir da formação no Brasil. Retomo aqui esse estudo para compreender a concepção docente que construo ao longo de minhas pesquisas sobre a formação.

De acordo com Dourado (2015), a formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem se instituído, ao longo dos anos, por meio de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Vem daí a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Assim, foram definidas pela Comissão Bicameral as diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, com especial ênfase para o PNE, e políticas voltadas para maior organicidade dessa formação.

Dourado (2015) ainda destaca que essa perspectiva articulada à centralidade conferida à formação de professores da Educação Básica pode contribuir para a superação de dicotomias entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, propiciando efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, de suas instituições e de seus atores.

Com relação à formação continuada dos profissionais do magistério, as DCNs consideravam a sua oferta por meio de atividades formativas diversas, abrangendo as atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado. Essas formações são fontes de novos saberes e práticas e necessitam estar articuladas às políticas e gestão da educação no que se refere à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2015, p. 315-316).

Para atender a essa demanda de formação contínua, as DCNs (2015) foram revogadas, em 2019, a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta, por sua vez, vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que pauta a educação básica nacional.

Essa proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019c) é fruto de um novo governo, iniciado a partir de um golpe político em 2016, contra o então governo da presidenta, democraticamente eleita ao governo da República Brasileira, Dilma Rousseff.

O Dr. Jessé de Souza, professor titular da Universidade de Brasília (UnB) e ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em sua obra intitulada “A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado” defende que as raízes do golpe de 2016 nasceram de sementes plantadas em junho de 2013 (SOUZA, 2016). Nesse período, a educação no Brasil passava por momentos de desenvolvimento; estávamos construindo a BNCC de forma democrática e, na tentativa de escutar os envolvidos, usando a tecnologia a favor disso, políticas públicas foram implementadas com reflexões relativas à equidade, enquanto a estrutura da rede pública de ensino estava em desenvolvimento e crescimento.

No mesmo ano, surgiram manifestações no Brasil contra o governo do período e na busca pela garantia de direitos, com destaque para o Movimento Passe Livre, uma iniciativa de um grupo de esquerda que tinha o intuito de garantir o direito de passe livre nos transportes públicos aos estudantes.

Até que viesse o Golpe, esta força das ruas, num manifesto legítimo, foi manipulada e manejada pela grande imprensa em favor dos objetivos da elite brasileira. Esse e outros marcos históricos foram por mim analisados em parceria com as pesquisadoras e professoras Dra.

Erivânia Melo de Moraes e Dra. Irene Alves de Paiva, em uma pesquisa que posteriormente foi publicada em formato de artigo na Revista Inter-Legere (RIL) - Revista da Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021). O artigo foi intitulado “Políticas Públicas de Educação no Contexto Neoliberal: um breve balanço” e tinha como objetivo:

[...] refletir acerca das políticas educacionais em contexto neoliberal que tem demarcado o cenário político brasileiro desde os anos 1990 e tem se acentuado desde 2016 após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e que a partir da eleição de Jair Bolsonaro, tem promovido uma agenda de cortes e asfixiamento nas políticas de educação (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 3).

Nessa pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, investigamos de forma problematizadora, e partindo de uma análise crítica, as políticas educacionais, evidenciando como, nos últimos 30 anos, elas vêm sendo sujeitas às condicionalidades dos organismos internacionais.

Mesmo diante de um processo de renovação política, o governo tem se mantido regulado com as concepções das agências multilaterais, como o Banco Mundial e outras agências que financiam a educação dentro de uma lógica conservadora. Desde a ascensão das perspectivas conservadoras, que foram ampliadas pela política da extrema direita, buscou conservar ideias hegemônicas dominantes que promovem ataques e cortes nas políticas educacionais.

Como resultado de nossas pesquisas observamos que os ataques acontecem “[...] nas estruturas ou na produção e reprodução de representações, ideias, narrativas de eficácia, eficiência, produtivismo da educação numa perspectiva de resultados, afastando-se dos processos de conscientização e formação humanizada” (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 1).

Considerando os apontamentos de Ana Maria Silva (2015), em sua tese, se nos governos neoliberais, como o de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o

Neoliberalismo e o neoconservadorismo convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes (SILVA, 2015, p. 26).

Essa perspectiva de uma educação pública como um ambiente público de discussão e exercício de democracia nos é distante porque, como apontam Moraes, Santos e Paiva (2021),

a política educacional do Brasil é orientada por organismos multilaterais. Estes, por sua vez, emplacam uma série de condicionalidades para os países latino-americanos, seguindo assim, a justificativa de reformar o Estado e desenvolvê-lo considerando apenas o ponto de vista econômico. Por conseguinte, a Educação como provedora dessa ação é articulada apenas como formadora de capital humano, este que é responsável pela produtividade.

Pautadas em uma perspectiva histórica, as autoras recorreram a Coutinho (2012 *apud* MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021) para argumentarem sobre um processo de “renovação” que ocorreu em 2002, o qual, mesmo diante dos tensionamentos políticos e sociais, atendeu a algumas demandas populares com o consentimento dos grupos dominantes. Isso aconteceu porque os governos populares do presidenciável Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, de Dilma Rousseff, buscaram ampliar as políticas públicas e, em específico, as de educação.

Segundo Silva (2019), a partir dessa renovação ocorreu uma intensificação de medidas educativas pautadas na eficiência e eficácia dos seus serviços, as quais contribuíram para uma ascensão dos sistemas privados de ensino, apoiando também as ideias de desenvolvimento de mercado, de produtividade e de competitividade. Dessa forma, foram sendo obscurecidas as ideias de “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2006), para a conscientização, para a democratização, para a justiça social.

Fato é que, a partir do golpe e após a vitória de um Governo ultraconservador nas eleições de 2018, em Sousa, Oliveira Filho, Araújo e Vieira (2022) encontramos alguns autores que abordam a temática, como Roger Scruton, Russell Kirk e Edmund Burke, os quais destacam que a ideologia do ultraconservadorismo defende valores tradicionais e conservadores de forma extrema. Muitas vezes, entretanto, rejeita as mudanças sociais e políticas, sendo uma ideologia que se opõe a reformas sociais e ao direito das minorias. Além disso, os ultraconservadores geralmente apoiam políticas econômicas liberais e a redução do papel do Estado na economia.

Durante o período desse governo, as Leis e Resoluções que regem a Educação Brasileira entraram em retrocesso. Cabe destacar que a nova BNC - Formação e Nova Resolução CNE/CP nº 2 (2019b), que define as diretrizes, desconsidera o PNE e as Diretrizes anteriores. Além disso, exclui a formação continuada na legislação educacional brasileira atual — como fica evidente no título da resolução —, considerando apenas a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019b).

O mesmo documento, em seu segundo capítulo, dos fundamentos e da política da formação docente, no art. 6º, dos princípios relevantes, abrange a política de formação de professores para a Educação Básica em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC. Assim, apresenta, no inciso VI, que

[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019c, p. 3).

A partir dessa resolução, consideramos a descaracterização da formação docente, que vem sendo defendida historicamente. O documento aponta minimamente a formação continuada, além dos cortes orçamentários que impossibilitam que metas do PNE que objetivam uma educação pública de qualidade sejam alcançadas. Como apontei nos parágrafos anteriores, as ambiguidades nas leis recaem diretamente sobre a formação continuada, como se esta fosse responsabilidade efetivada das redes escolares.

Por esse motivo, volto a enfatizar a minha escolha em conceitualizar a **docência** a partir da análise documental da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), mesmo esse documento tendo sido revogado por considerar a Formação Inicial e Continuada como fundamentais para a constituição do docente. A seguir, transcrevo o conceito de docência presente do documento:

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

O conceito de docência ora apresentado expõe o docente como o profissional do magistério da educação básica que relaciona a teoria com a prática de forma incorporada e efetiva. Entendemos, portanto, que ambas as coisas são fundamentais e fornecem elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, uma vez que ela se caracteriza por meio do trabalho educativo. Este, por sua vez, é realizado a partir de práticas que se constroem com estudos e pesquisas para constituição da base epistemológica, metodológica e científica dos conhecimentos das diversidades culturais, sociais, políticas e estéticas, que são evidenciados a partir da estrutura organizacional do contexto educacional.

Observamos, então, que o trabalho docente está pautado nas legislações que regem a educação de um país, fincado sobre as bases curriculares estadual, municipal e institucional, que visam aprendizagens e conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos procedentes da formação inicial e continuada e presente na trajetória do(a) professor(a) quanto à suas relações com o mundo.

Nas pesquisas desenvolvidas por mim e com meus pares no grupo de pesquisadores chamado Representações Sociais e Formação Docente (ReSForD)<sup>16</sup>, que tem como coordenadora a minha orientadora, Dra. Elda Melo, e a mim como membro pesquisadora e colaboradora desde 2015, estudamos sobre **a docência**. Juntos, desenvolvemos discussões que nos aproximaram do entendimento da docência como uma ação complexa, com suas singularidades e subjetividades, por meio das quais podemos apreender a sua complexidade.

Em nossos diálogos, percebemos que quando alguém se torna docente, responsabiliza-se para além dos deveres profissionais pertencentes à docência, uma vez que “[...] não há docência sem discência, pois quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser” (FREIRE, 1997, p. 23-25). Desse modo, entendemos que a docência se estabelece em uma relação de codependência, a partir das relações sociais e históricas entre os docentes e discentes, porque um “eu” docente não existe sem o “outro”, o discente.

Nesse momento, reporto-me a Nóvoa (2009) para tecer considerações que vão além dos estudos documentais. O autor considera que ao pensar a formação de professores é preciso dar atenção às dimensões pessoais da profissão docente no que concerne à capacidade relacional e comunicacional definida ao tacto pedagógico. Nóvoa ainda destaca que a formação de professores precisa ser dedicada às dimensões pessoais do trabalho docente, sobre o qual tem evidenciado sua compreensão ao longo dos últimos anos, tendo dito e repetido que

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Essa visão de Nóvoa nos aproxima da nossa compreensão do objeto deste estudo: a representação social do “ser docente”. Conhecer, refletir e compreender essa representação

---

<sup>16</sup>RESFORD - Grupo de pesquisadores dentro da Linha de Pesquisa “Educação, Representações Sociais e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Esse grupo tem por objetivo o desenvolvimento de pesquisa científica nos eixos de identidade e representações sociais na formação docente.

construída ao longo de sua carreira docente, está diretamente relacionado a um trabalho de autorreflexão e de autoanálise, que vai além da visão do indivíduo, alcançando a visão do grupo, no qual este ser está inserido.

A formação é uma exigência da docência (CAMPOS, 2019) subsequente a uma reflexão do próprio ato de existir e de se formar. Nesse sentido, a autora citada vê o trabalho formativo em um sentido de constituir-se, de tomar forma, para, assim, atuar, refletir e se aperfeiçoar, como uma expressão da consciência crítica que é orientada à *práxis* na mesma proporção que a atividade social transformadora.

Nessa perspectiva, a formação seria pensada de uma forma integral e, necessariamente, contínua, de modo que não esteja restrita a uma única formação, e sim a múltiplas. Por isso, requer uma condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender, favorecendo, portanto, a interpretação da realidade, ampliando a visão de mundo e alcançando a *práxis*.

Em outras palavras, a formação é um processo em contínuo desenvolvimento, com a necessidade da ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para poder modificá-los, objetivando, por um meio de uma ação constante, alcançar a *práxis*. Para Campos (2019), o conceito de *práxis* não é aquele que evoca a pura e simples prática, senão aquela se estabelece em uma atividade pensada, que quando ordenada produz historicamente as dicotomias relativas ao homem e ao mundo, à teoria e à prática, à matéria e ao espírito e, ao sujeito e ao objeto.

Dentro dessa compreensão de *práxis*, assumo a proposição do “fazer docente”, que implica em considerar os saberes profissionais como conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, cujo sentido só é apreendido quando se desvela o campo em que essas práticas se constituem.

Minha trajetória docente, que aqui se apresenta junto à construção desta tese, leva-me a compreender a formação docente, responsável pela aprendizagem profissional da docência, na perspectiva constante de um processo. Isso ocorre porque considero essa formação uma aprendizagem que se dá durante a trajetória de vida docente e não simplesmente como uma etapa exclusiva da formação inicial e na formação continuada de metodologias e estratégias.

A aprendizagem dos conceitos científicos e pedagógicos relativos ao desenvolvimento da função docente é imprescindível diante da subjetividade da ação docente, desvelando determinantes de quem é o(a) professor(a). Esse desvelamento ocorre a partir da apreensão de conceitos que cercam os pressupostos pedagógicos, sociais e políticos, englobando contextos e movimentos presentes na educação. Em vista disso, importa pensar sobre quem é esse docente e a qual grupo ele pertence.

Nesse sentido, percebi que, para continuar construindo o caminho, necessitava delimitar a minha pesquisa e o meu lócus investigativo, bem como escolher as instituições de ensino que constituem este lócus. Em razão da compreensão da singularidade da docência - na ideia de que a docência se faz a partir do ambiente em que se é docente e da sua trajetória docente - não escolhi o lócus, apenas segui a minha trajetória enquanto professora-pesquisadora.

### **3.2 Quem caminha? E por onde caminha? – Lócus da pesquisa**

Temos como pressuposto teórico-epistemológico para fundamentar a presente pesquisa a Teoria das Representações Sociais (TRS), que é uma forma sociológica de Psicologia Social desenvolvida por Moscovici (1961).

Segundo Jodelet (2001), a TRS nos propicia a articulação de diferentes áreas de estudo, apontando para uma diversidade de problemáticas, por isso requer o olhar a partir de múltiplas perspectivas e o estudo interconectado de elementos diversos. Se, por um lado, tais condições aparentam conforto por ampliarem as possibilidades de trabalho, por outro, implicam em rigor e critério nas escolhas metodológicas.

Com essa premissa, Sá (1998, p. 79) compreende que “[...] a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso aos fenômenos das representações sociais que escolhemos estudar”. O autor complementa sua fala dizendo que, devido ao seu caráter cognitivo-social, o estudo em representações sociais requer uma articulação de métodos e técnicas que possam abarcar a apreensão e compreensão do objeto investigado, “algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (SÁ, 1998, p. 85).

Com base nos conceitos até aqui apresentados, afirmo que minha trajetória como professora-pesquisadora é um atrevimento no que se refere à busca por compreender como o “ser docente” influencia diretamente no “fazer docente”. Entendendo que essa compreensão só é possível a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização de uma combinação de dois instrumentos de pesquisa: um em nível discursivo, mais direto, pautado nos estudos de pesquisa social; e o outro em nível indireto, pelo fato de as representações sociais serem estabelecidas pelas práticas e não serem de caráter discursivo. Nesta tese, considereei como métodos de escolha mais apropriados e compatíveis para essa proposta de pesquisa-ação a TALP e o ERD, já apontados nesta escrita e discutidos de forma mais sistematizada no próximo capítulo.

Segundo Jodelet (2001, p. 17), nas representações sociais “tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico” e as ciências humanas têm apreciado os estudos destes fenômenos. A representação, para essa autora, é vista como uma forma de saber prático que permite a ligação de um sujeito a um objeto. No caso desta tese, os sujeitos, que nomeamos participantes da pesquisa, são: os(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica no Brasil e os(as) *maestros/as* da *Enseñanza Primária* na Espanha. Quanto ao objeto desta investigação definimos: as representações sociais dos docentes sobre “ser docente”.

Os referenciais adotados e a minha trajetória, no papel de pesquisadora, guiaram-me para o uso da metodologia da pesquisa-ação, por considerar que ela tanto poderia atender aos pressupostos de uma investigação quanto ao “ser docente”, como possibilitar que eu e os docentes participantes, coletivamente, problematizássemos situações sobre o “ser” e o “fazer” docente. Além disso, entendi que, simultaneamente, essa metodologia permitiria a construção e ressignificação dos pressupostos dos participantes sobre docência, operacionalizando ou não mudanças em sua *práxis*.

Assim como Thiollent (1998, p. 7), compreendo que a pesquisa-ação é “[...] linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação”. Considero ainda que ela propicia a observação de possíveis mudanças, uma vez que as representações sociais

[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas de imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Posto isto, com o auxílio da pesquisa-ação, faço uma reflexão sobre minha intenção de propiciar a mim e aos participantes da pesquisa essa imersão no universo profissional dos(as) professores(as), impulsionando-os(as) a uma ação sistemática relacionada à sua constituição como docentes em função de seu pensar e fazer. Esse método também “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 1998, p. 7), tal como realizamos nos Encontros Reflexivos Dialogais, os quais vislumbramos de forma que fossem uma ferramenta para a formação contínua de docentes.

Destaco que, como docente, assim como na minha fase de estudante, também iniciei minha carreira em uma instituição pública, mas trabalhei por um período de sete anos em uma instituição privada. Destes sete anos, quatro deles foram dedicados, concomitantemente, a ambas as redes de ensino. Assim, eu exercia a função docente por 20h semanais na rede pública e 30h semanais na rede privada. Portanto, em meus 16 anos de docência, durante 12 deles estive na rede pública de ensino.

No Brasil, a rede pública atende a maioria da população, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Matrículas em instituições de ensino público da rede básica

Instituições de Ensino	Quantidade
Rede Municipal	146
Rede Federal	8
Rede Pública - Municipal e Estadual	263

Estudantes matriculados na Rede Pública do Município de Natal	Matrículas
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	21.433

Número de docentes	Matrículas
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.308

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo do INEP (2021).

Como exposto no capítulo anterior, estou como docente neste contexto desde 2006 e como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em rede pública desde 2011. Recordo-me de como ocorreu a minha chegada à Educação Básica. Na época, já havia cursado a pós-graduação *lato sensu* e também uma Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também tinha vivenciado uma experiência exitosa como professora de alfabetização em uma instituição privada.

A chegada à rede pública municipal, fez-me deparar com crianças entre os 10 e 12 anos de idade em situação de analfabetismo. Tal fato me incomodou, agrediu-me, fez-me ter a sensação de não saber o que estava fazendo. Estava diante de um grande desafio, o qual me levou a buscar mais formações, dessa vez o PROFA e PNAIC (Programas de Formação Continuada do governo federal apresentados no primeiro capítulo desta tese).

Posteriormente, dediquei-me à pesquisa em Educação, pois queria respostas para as dificuldades vivenciadas em sala de aula. Situação semelhante relatou uma das participantes da pesquisa<sup>17</sup> em sua justificativa, durante a aplicação da TALP<sup>18</sup>, sobre o ser docente enquanto desafio:

Mesmo com muitas tecnologias e novos recursos, a educação está mais difícil. Os meios de ensinar são muitos, mas as regras da escola/legislação de ciclos (não poder reprovar crianças que não estão alfabetizadas no 5º ano) e falta de participação das famílias prejudica a educação. O uso dos dados de aprovação mostra a educação de uma forma, mas na realidade é outra coisa. **Crianças que chegam na escola do estado em que trabalho no 6º ano, meninos que ainda não conhecem as letras.** (...) Eu particularmente acho que professor precisa buscar meio de resgatar os valores das famílias sobre o estudo, os professores precisam buscar isto nesta família e **buscar conhecimento para melhorar o nosso fazer pedagógico**, pois hoje os professores têm muitas funções, antigamente a função era apenas ensinar, hoje é de ensinar e educar os filhos, a educação deveria ser dos pais, mas os professores precisam fazer isto (Participante, 03 F, Rede Municipal, grifos nossos).

A professora apontou uma realidade em sua vivência atual próxima a que eu vivi há 11 anos: crianças não alfabetizadas no 6º ano. Ela ainda destacou isso como um desafio e, entre outras estratégias, considerou a necessidade de buscar por conhecimentos para melhorar o seu fazer pedagógico.

Com base nas argumentações anteriores e em minha trajetória docente, defini que os participantes da pesquisa seriam docentes que estivessem em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, investigaria apenas uma instituição da rede pública de Natal-BR, na qual atuei como professora por 9 anos e 10 meses. Entretanto, após a minha aprovação no PRINT-CAPES-MEC, surgiu a ideia de investigar uma segunda instituição. A partir da minha participação nesse programa internacional de doutoramento, que ocorreu em uma universidade pública na cidade de Valência-ES, recebi orientação do tutor e da equipe de professores da disciplina de práticas (o equivalente no Brasil ao Estágio Supervisionado) para encontrar uma instituição de ensino pública na província de Valência para desenvolver minha pesquisa.

Em seguida, mais uma instituição veio a se constituir campo de pesquisa, após a minha aprovação em concurso público para o Magistério Federal em Educação Básica, onde tomei

---

<sup>17</sup> Os participantes da pesquisa foram identificados por um número aleatório, seguido da letra (F) relativo a feminino e (M) relativo a masculino para determinar o gênero do entrevistado e da rede de ensino à qual pertencem.

<sup>18</sup> Técnica utilizada na coleta de dados para análise da representação social de um grupo.

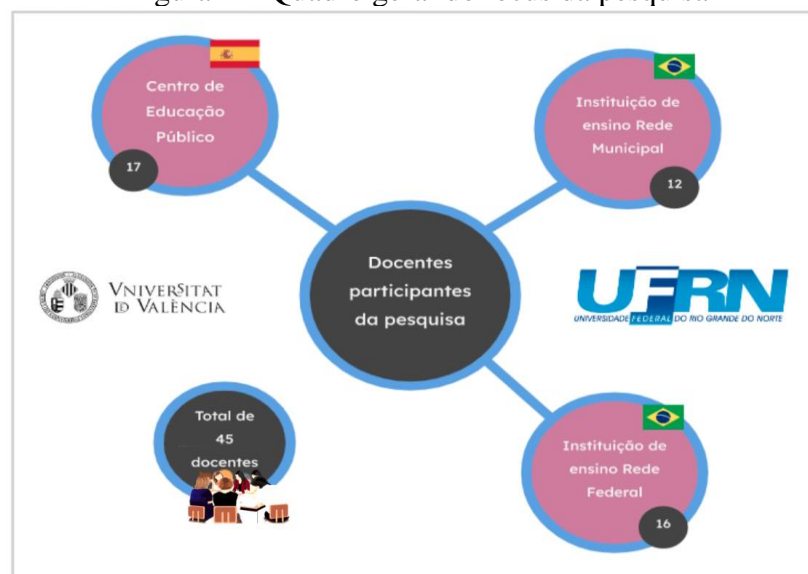
posse em dezembro de 2020. Nesses espaços meus passos, guiados pela pesquisa, passaram a construir um caminho de formação docente.

Assim, três instituições formam o campo de pesquisa e juntas constituem o lócus investigativo: uma instituição Municipal da rede pública de ensino brasileira; uma instituição na província de Valência, na Espanha, relativa à rede estadual de ensino no Brasil; e uma instituição pública Federal brasileira.

Os campos de pesquisa investigados no Brasil, de acordo com dados do censo realizado pelo INEP (2021), reproduzidos na Tabela 1, fazem parte das 263 instituições da Rede Pública da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Os participantes oriundos dessas instituições brasileiras estão entre os 1.308 docentes que nelas atuam. São professores(as) de crianças que estão entre 21.433 matriculadas na rede pública municipal de ensino em Natal. Esses dados demonstram que esta pesquisa é de relevância quanto ao quantitativo do público-alvo no Brasil.

A presente pesquisa contou com a participação de 45 docentes: sendo 28 professores(as) brasileiros(as) e 17 *maestros/as* espanhóis. Na Figura 2, apresento o lócus da minha pesquisa, com o número de participantes, de acordo com o campo de pesquisa.

Figura 2 – Quadro geral do lócus da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No Brasil, a educação é orientada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que vem sendo alterada ao longo dos anos com o acréscimo de emendas a partir de novas compreensões relativas à melhoria da

educação e para atender às propostas dos novos governos. Sua versão mais atualizada aponta, no artigo 21, que "[...] a educação escolar é composta pela educação básica - esta que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" (BRASIL, 1996).

Em seu capítulo VI, a mesma lei trata especificamente do Ensino Fundamental, dedicando-lhe um parágrafo único, que foi incluído pela Lei nº 14.407/2022, destacando, em seu art. 22: “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (BRASIL, 2022).

Considero importante frisar que a nomenclatura “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” surgiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que, no art. 21, aponta etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da criança e do adolescente, quais sejam:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – o **Ensino Fundamental**, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) **anos iniciais** e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010, p. 69)

Cabe destacar que, no artigo 26 da LDBEN (1996), adicionado a esse dispositivo pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), estabeleceu-se que os currículos da Educação Básica e suas etapas

[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O currículo do Ensino Fundamental está definido no documento que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nele, está estabelecido este novo ensino com proposta de nove anos de duração, sendo essa a etapa mais longa da Educação Básica.

Destinada aos estudantes entre 6 e 14 anos de idade, essa etapa do Ensino Fundamental se divide em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais. Assim, a organização do documento preserva a divisão das DCNGEB<sup>19</sup>.

A seguir, apresento os campos de pesquisas, mas, antes, devido à inclusão da Espanha para o Doutorado Sanduíche, preciso destacar como ocorre a organização escolar neste país e como defini o campo de pesquisa pertencente a ele.

Para compreender as Leis que regem a Educação Espanhola, é necessário um resumo de alguns acontecimentos recentes. A princípio, a Educação Espanhola era regida pela *Ley Orgánica de Educación 2 (LOE)*, de 3 de maio de 2006 (ESPAÑA, 2006). Contudo, essa lei sofreu algumas alterações diante da aprovação da *Ley orgánica 8 (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa*, de 9 de dezembro de 2013 (ESPAÑA, 2013). Foi denominada popularmente como *Ley Wert*, pois o Ministro da Educação, Cultura e Esporte, José Ignacio Wert, durante o governo do Primeiro-ministro Mariano Rajoy, foi quem fez essa proposição.

Já no ano de 2020, a nova *Ley Orgánica 3*, de 29 de dezembro de 2020, modificou a LOE, lei anterior — chamada pelo nome do ministro da educação que a promulgou de LOMLOE ou lei Celáa — e revogou a LOMCE. Em seu preâmbulo, essa nova lei afirma que a antiga “[...] *representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado en la LOE entre diferentes visiones y planteamientos acerca de la educación que deben necesariamente convivir en un sistema democrático y plural.*” (ESPAÑA, 2020).<sup>20</sup>

O preâmbulo da Lei em destaque traz uma análise de critérios que levaram a LOMCE (ESPAÑA, 2013) a ser revogada, assim como os impactos que ela estabeleceu em diferentes aspectos na sociedade espanhola.

Recordo-me com nostalgia das discussões que estabeleci com meu tutor espanhol, Professor Dr. José Llavador Beltrán<sup>21</sup>, sobre essa legislação. Estávamos na cafeteria da Universidade, que fica muito próximo ao seu despacho<sup>22</sup>, na Faculdade de Ciências Sociais. Na ocasião, fazíamos um curto intervalo, entre uma aula e outra, quando, ao falarmos sobre “Educação de Qualidade”, o Professor Beltran Llavador destacou que esse termo não era utilizado na Espanha, por fazer menção a essa lei, que teria significado um período de retrocesso

<sup>19</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

<sup>20</sup> É possível afirmar que esta lei representou uma ruptura do equilíbrio alcançado na LOE entre diferentes visões e abordagens sobre a educação, que devem necessariamente conviver num sistema democrático e plural. (ESPANHA, 2020).

<sup>21</sup> Diálogos com José B. Llavador, sobre políticas educacionais espanholas, na UV em Valência, em janeiro de 2022.

<sup>22</sup> Pequeno escritório ou gabinete.

nos desenvolvimentos das Leis Orgânicas de Educação do país. Explicou-me ainda que “qualidade” é um termo utilizado pela direita política como um conceito que se opõe ao objetivo da igualdade educacional, com o argumento de que a igualdade já foi alcançada, sendo necessário, agora, atingir a qualidade, entendida como excelência. Em outras palavras, a qualidade foi priorizada sobre a equidade educacional, o que significa que o objetivo não é mais proporcionar uma educação igualitária para todos, mas sim uma educação para os melhores.

A *Ley Orgánica 3* (ESPAÑA, 2020) espanhola é equipolente à LDBEN brasileira (BRASIL, 1996) no que se refere à organização da educação em três etapas, denominadas, na Espanha, de como níveis, sendo estes: a Educação Infantil (0 a 6 anos); a Educação Primária (7 a 12 anos); e a Educação Secundária (13 a 16 anos). Juntos, os níveis Educação Primária e Educação Secundária espanhola determinam a Educação Básica.

Além da pesquisa documental na legislação e da observação no ambiente escolar durante a pesquisa, visitamos o “*Portal del Sistema Educativo Español*”<sup>23</sup> para melhor conhecer o sistema de ensino desse país. Assim, chegamos ao Quadro 3:

Quadro 3 – Comparativo entre a organização da Educação Básica brasileira e a espanhola

Educação Básica	Países	
Etapas/Níveis	Brasil (Etapas) 	Espanha (Níveis) 
Educação Infantil	Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	Primeiro Ciclo (0 a 3 anos)
	Pré-Escola (4 a 5 anos e 11 meses)	Segundo Ciclo (4 e 6 anos)
Ensino Fundamental / Educação Primária	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Educação Primária - Primeiro Ciclo (1º e 2º)
	Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Educação Primária - Segundo Ciclo (3º e 4º)
		Educação Primária - Terceiro Ciclo (5º e 6º)
Educação	Ensino Médio	Educação Secundária (4 anos)
		Educação Secundária (2 anos) Escolha do aluno. - Ensino Acadêmico - Bachillerato - Formação profissional de grado medio - ESO

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

<sup>23</sup> Site do portal utilizado para compreensão do sistema de ensino espanhol. Disponível em: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseanzas.html>

Como exposto no Quadro 3, a educação primária da Espanha oferece um ano a mais de ensino em comparação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Ou seja, a educação espanhola *primaria* ocorre do 1º ao 6º ano, enquanto a brasileira tem duração de cinco anos (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Na mesma estrutura que a Educação brasileira, a Educação Infantil espanhola é subdividida em dois níveis: a *Educación infantil de primer ciclo* (0 a 3 anos) e a *Educación infantil de segundo ciclo* (4 a 6 anos).

Apesar de apresentar, no quadro, as informações do Ensino Médio, no Brasil, e Educação Secundária, na Espanha, pois ambas constituem a Educação Básica em ambos os países, restringi-me a clarificar as informações relativas apenas ao Ensino Fundamental brasileiro e à Educação primária espanhola, pelo fato de os participantes da pesquisa atuarem nessa etapa/nível da educação.

Em se tratando do contexto espanhol, a LOE (ESPAÑA, 2020), em seu preâmbulo, destaca que para

[...] qualquer pessoa a educação é o meio mais adequado para desenvolver ao máximo suas capacidades, construir sua personalidade, conformar sua própria identidade e configurar sua compreensão da realidade, integrando a dimensão cognitiva, afetiva e axiológica<sup>24</sup>, para a sociedade e o meio mais idóneo para transmitir e, ao mesmo tempo, renovar a cultura e o acervo dos conhecimentos e valores que a sustentam, aproveitar as máximas possibilidades das suas fontes de riqueza, promover a convivência democrática e o respeito pelas diferenças individuais, promover a solidariedade e evitar a discriminação, com o objetivo fundamental de alcançar a necessária coesão social (tradução nossa).

Nos campos de pesquisa, que constituem nosso lócus, um questionário socioeconômico foi aplicado, por meio de um formulário via *Google Forms*. Os participantes, após responderem à Técnica de Associação Livre de Pesquisa (TALP), que constituiu a terceira etapa da pesquisa, receberam o *link* do formulário para o preenchimento do questionário socioeconômico.

Enquanto pesquisadora, decidi utilizar um questionário para a análise socioeconômica, por ser um instrumento adequado para coletar informações desse tipo. Além disso, nesse momento da pesquisa, favorável à coleta das informações da realidade dos participantes e de seus contextos, o uso do questionário com perguntas abertas e fechadas traz uma abrangência maior à coleta de dados e também para a caracterização dos(as) pesquisados(as).

---

<sup>24</sup>Que diz respeito à axiologia ou à filosofia dos valores (ex.: ponderação axiológica; princípios axiológicos; valor axiológico).

No subtópico a seguir, apresento a minha chegada a cada um dos campos de pesquisa, com a caracterização das instituições participantes. Por ser esta uma pesquisa-ação, destaco que a observação direta das atividades e das condições de trabalho ocorreu em cada uma delas por meio de uma observação *in loco*, com registro em Diário de Campo, que nos forneceu informações sobre diversos aspectos, entre eles: a disposição física do local; a disponibilidade de equipamentos; a organização; o ritmo; e a natureza do trabalho

Além disso, fizemos uma pesquisa documental, verificando os documentos que regem as instituições pesquisadas: desde a legislação oficial do país até os documentos institucionais. Verificamos ainda alguns traços dos participantes da pesquisa, a partir dos dados coletados através do questionário socioeconômico.

A seguir, com base nas informações coletadas nas etapas aqui detalhadas, descrevo cada um dos campos investigados. E ao longo da minha escrita, com ênfase nos relatos etnográficos, discorro sobre minha chegada a cada um desses campos de pesquisa.

### 3.2.1 Instituição de ensino da Rede Municipal - Brasil

O meu primeiro campo de pesquisa é constituído por uma instituição de ensino da Rede Pública do Município de Natal, capital do Rio Grande do Norte-Brasil, localizada na zona Oeste da cidade.

De acordo com entrevista realizada junto à Diretora Pedagógica da Instituição de Ensino, a escola possui 254 estudantes matriculados, dos quais 213 são crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, divididos em dez turmas, cinco no matutino e cinco no vespertino. As turmas ocupam as cinco salas de aula do prédio. No quantitativo de estudantes matriculados nas Etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacamos que a faixa etária está entre os quatro e os doze anos de idade.

Na instituição, também estão matriculados crianças, adolescentes e adultos com necessidades específicas, além de atender a estudantes a partir dos 15 anos de idade na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

A escola está inserida em um projeto de Paulo Freire, chamado “De pé no chão também se aprende a ler”<sup>25</sup>. A idealização e construção da instituição foi resultado de uma reivindicação

---

<sup>25</sup> A campanha foi criada e implementada em Natal, no ano de 1961, quando Djalma Maranhão (Prefeito) e Moacyr de Góes (Secretário de Educação) implantaram o ensino primário para crianças em bairros pobres, com a metodologia inovadora e com a alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire e pela campanha De pé no chão também se aprende uma profissão (NATAL, 1961). À época, as escolas eram de chão batido e cobertas de palha.

da comissão de moradores do bairro em que está situada nos anos de 1961 e 1962, durante o governo do prefeito Djalma Maranhão.

Oficialmente criada em maio de 1966, no início funcionava próximo às margens do Rio Potengi, usando material de madeira e lona no meio da rua. Apenas em abril de 1994, foi construída de alvenaria, mudando de endereço e sendo reinaugurada com o mesmo nome.

A história dessa instituição de ensino revela um pouco sobre seu público-alvo e sobre o bairro em que está situada, localizado na região periférica do município, onde vivem muitas famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social. No entorno, há duas comunidades: a do Mosquito e a do Japão. Além dessa instituição de ensino, campo desta pesquisa, no seu bairro encontram-se ainda um Centro Infantil da Rede Municipal do Natal e uma instituição de ensino da Rede Estadual.

Em análise documental encontramos, no Projeto Político Pedagógico (PPP), informações relativas à estrutura física da instituição de ensino, em que há destaque ao fato de apresentar condições razoáveis quanto à estrutura física e aos bens do mobiliário. Em observação, percebemos que os móveis apresentam uma condição de desgaste e com necessidade de reformas e reparos.

Atuei como docente nessa instituição por dez anos e sempre observei o elevador constantemente quebrado. Por essa razão, eu mesma precisei, muitas vezes, ajudar a subir crianças cadeirantes pela escada, o que coloca em risco a vida da criança e a integridade física do profissional.

Ainda com relação à estrutura física, a instituição possui sete salas de aula e mais três espaços destinados a atividades educacionais com as crianças, quais sejam: a sala de vídeo; a sala de leitura; e a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças com necessidades educacionais específicas.

Embora haja um pequeno espaço com brinquedos de parque, é destinado apenas para a turma da Educação Infantil, devido ao tamanho das estruturas de lazer, apropriadas apenas para crianças pequenas. Portanto, os estudantes do Ensino Fundamental têm um único espaço para brincar, que é localizado no pátio interno, mesmo local onde ocorrem as aulas de Educação Física, pois a instituição não dispõe de uma quadra.

A carga horária das crianças no ambiente escolar, definida pelo Calendário Oficial da Rede Municipal, que segue as determinações legais da LDBEN (BRASIL, 1996), determina que haja 200 dias letivos e/ou 800 horas-anuais de aula. Assim, os estudantes permanecem na escola por 04h15min diariamente, com um único intervalo de 20min.

Destacamos que esse calendário escolar e a carga horária às vezes não são cumpridos, devido à ausência de merenda escolar, um problema que se arrasta por anos. Por esse motivo, inclusive, a instituição foi pauta no Fantástico<sup>26</sup>. Através de uma pesquisa jornalística, realizada em 7 de abril de 2011, o programa mostrou uma série de reportagens<sup>27</sup> sobre a situação da merenda escolar no país. Saliento que essa não é a realidade atual, mas mesmo assim optei por usar esse vídeo, pois marca a história da educação pública brasileira.

Para a organização do ambiente escolar, determinação de regras e normas da instituição, construiu-se o Regimentos Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), que teve sua última atualização no ano de 2018. Devo destacar que, enquanto Coordenadora Pedagógica na Instituição naquele período, fui integrante da Comissão que elaborou o PPP, participando de diversas fases para sua produção.

Já para a organização da Proposta Pedagógica e do Currículo adotados pela instituição, a Diretora Pedagógica destacou que, durante a pandemia de Covid-19, na Rede Municipal do Natal, com base nas habilidades da BNCC criou-se o Organizador Curricular, o qual continua sendo utilizado.

Quanto ao Nível Socioeconômico dos Estudantes (INSE), é calculado a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>28</sup>, um sistema nacional que auxilia na identificação das desigualdades sociais. Por meio desse indicador, objetiva-se observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar. Os dados mostram que quanto mais alto o nível socioeconômico, melhores são as notas em todas as áreas de conhecimento avaliadas.

Em 2019, o INSE da instituição pesquisada foi, em valor absoluto, de 4,55, sendo 7,00 o mais alto nível. Isso revela que os estudantes estão em até meio desvio-padrão abaixo da média nacional nesse indicador (INEP, 2019).

Conforme o Indicador de Qualidade da Educação Brasileira (IDEB)<sup>29</sup>, em sua última edição, no ano de 2021, a instituição obteve a média 4,7, apresentando uma queda em relação à avaliação de 2019, previamente realizada, na qual alcançou 5,1 — mesma meta que havia sido projetada para o ano de 2021. Se compararmos o IDEB da instituição pesquisada ao IDEB do Município de Natal e do Estado (ambos 4,9) e a média Brasil (5,7), nosso campo de pesquisa

<sup>26</sup> Programa dominical de jornalismo, produzido pela Rede Globo de telecomunicação.

<sup>27</sup> Reportagem disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=KD1BbyWdQ4g>

<sup>28</sup> É um sistema de avaliação externa em larga escala, realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

<sup>29</sup> O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática, medido através da Prova Brasil e do fluxo escolar (taxa de aprovação).

está abaixo da média municipal, estadual e federal.

Após a análise desse campo de pesquisa, volto ao caminho percorrido destacando que essa é a primeira e única instituição de ensino em que trabalhei na Rede Pública de Natal, desde quando tomei posse, em 2011, até deixar a Rede Municipal, em dezembro de 2020, por ocasião da minha aprovação em um novo concurso público, agora na Rede Federal de Ensino.

Foto 2 – Registro de chegada ao campo de pesquisa 1, Natal, RN - Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

É de suma importância registrar que a pesquisa nessa instituição teve início em fevereiro de 2020, após a sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil, sob o CAAE de nº 18740719.7.0000.5292.

Nesse momento, eu era Inspetora Escolar, após deixar o cargo de Coordenadora Pedagógica. Para me tornar inspetora, a partir do início de 2019, precisei da aprovação no Conselho Escolar. Nessa nova função, eu precisava estar na instituição apenas por 4 horas diárias, independente do turno, o que me ajudou bastante, pois, devido à aprovação no Doutorado, eu precisava de tempo disponível para cursar as disciplinas na pós-graduação e participar das atividades do grupo de pesquisa. Portanto, passei a frequentar a instituição no turno matutino e noturno, visto que no vespertino eu era professora concursada no município vizinho.

De acordo com a Lei Complementar de nº 147, de 4 fevereiro de 2015 (NATAL, 2015), que dispõe sobre a Democratização da Gestão Escolar, no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Município do Natal, destaco que, em sua seção III, ela informa que o Inspetor Escolar deve dar apoio à equipe gestora, juntamente com a coordenação pedagógica e o assistente financeiro. Já na seção IV, que trata das Competências da Gestão Escolar, em seu artigo 15, a mesma lei aponta as Competências do Inspetor Escolar, as quais estão relacionadas ao trabalho com a escrituração e disposições legais na Instituição. Ademais, o auxílio à direção da escola, a organização de documentos e legislação do ensino, participação em reuniões de planejamento e elaboração de projetos da unidade. Além disso, a responsabilidade de coordenar junto a auxiliar de secretaria as atividades relacionadas ao Censo escolar também fazem parte das atribuições dos Inspectores Escolares.

Em 2020, no mês de março, devido a Pandemia da Covid-19, a pesquisa na instituição teve de ser interrompida. No período eu ainda estava como Inspectora Escolar na instituição pesquisada na cidade do Natal.

Necessito fazer uma pausa na descrição das particularidades da instituição para discorrer sobre como a pandemia mundial de Covid-19 perpassou a educação pública brasileira. A situação, inédita, atingiu a Educação brasileira a partir do mês de março do ano de 2020, inicialmente com a suspensão das aulas presenciais.

Passados quatro meses sem aulas, depois da pressão de ONGs educacionais e da Sociedade Civil, foi implantado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), estabelecido pela Lei nº 14.040 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020a), que apresenta normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o Estado de Calamidade Pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b).

É certo que não houve condições e nem tempo hábil para abranger todos os envolvidos no sistema educacional (docentes, discentes e comunidade escolar). Ademais, nem todos os lares possuíam conexão à Internet e dispositivos suficientes para que os moradores que, porventura, frequentassem escolas e universidades pudessem utilizar para participação nas aulas *on-line*.

Essa questão passou a ser discutida não apenas no Brasil, mas em todo o planeta. Os docentes, nesse cenário, precisaram se reinventar e transformar os planejamentos dos cursos presenciais para cursos *on-line* do dia para a noite. Passaram então a procurar por formações que os preparassem para atuar no ERE e, assim, desenvolver metodologias para essa nova proposta de ensino.

Uma das professoras participantes da pesquisa falou sobre a necessidade de buscar por formações durante o período da Pandemia. Ela disse: “Com a Pandemia precisei me reciclar com o uso da tecnologia. Penso na responsabilidade pois estou lidando com alguém e sempre preciso levar algo novo (novidade) para que as crianças tenham interesse.” (Participante, 09 F, Rede Municipal).

Os familiares dos estudantes, por sua vez, tiveram que buscar estratégias para se organizar em casa, dentro de suas demandas profissionais e escolares, a fim de garantir a educação de seus filhos(as) em idade escolar.

De acordo com Santos Segundo e Rosário (2021), na Constituição Federal Brasileira (2019), determina-se, em seu art. 208 que, compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar.

Em outras palavras, os pais não devem se isolar da educação da criança no ambiente escolar, devendo também acompanhar o seu desempenho, auxiliá-los nas tarefas escolares destinadas a serem feitas no ambiente familiar, em atitudes colaborativas entre o Estado e a família. No momento de suspensão das aulas no território brasileiro, assim como ocorreu em âmbito mundial, as instituições educativas necessitaram dessa colaboração de forma efetiva e contínua.

No contexto pandêmico, que se estendeu durante todo o ano de 2020, “o dever de educar de competência do Estado, da família e da sociedade em termos de educação formal se tornou bastante notório especialmente a partir do debate profícuo a respeito da continuidade do ensino escolar nas residências dos educandos” (SANTOS SEGUNDO; ROSÁRIO, 2021, p. 50 e 51).

Nesse período, sem precedentes históricos, havia uma preocupação constante quanto ao retorno das aulas e algumas publicações internacionais já discutiam sobre esse retorno em outros países.

Na leitura do artigo intitulado “*Seven Global Challenges For 21st Century Education*”<sup>30</sup>, acerca dos desafios globais para a educação do século XXI, o autor, Dr. Conrad Hughes Campus, Diretor Secundário na Escola Internacional de Genebra - *La Grande-Boissière*, destaca que nesse momento as decisões sobre a educação eram, em grande parte, tomadas em nível local (CAMPUS, 2022).

---

<sup>30</sup> Sete Desafios Globais para a Educação no Século XXI (CAMPUS, 2022, tradução nossa).

Os governantes estavam em conflito com relação às diretrizes federais e estaduais sobre a saúde pública e a instrução, devido às incertezas e debates sobre a facilidade com que crianças de diferentes idades contraíam e espalhavam o vírus. Além disso, refletiam se algumas dessas diretrizes de segurança recomendadas ajudariam ou seriam realmente necessárias.

Resultado disso foi que as instituições educativas estavam adotando uma pluralidade de abordagens para o ensino durante a era pandêmica. Ainda segundo o Dr. Conrad, independentemente das recomendações, que em grande parte concordavam, senão por completo, com algumas adaptações, todas elas eram para eliminar um fator: a proximidade (CAMPUS, 2022).

Um guia formulado por Dana Goldstein e ilustrado por Yuliya Parshina-Kottas foi publicado no *The New York Times*, em julho de 2020, com o título “*What Back to School Might Look Like in the Age of Covid-19*”<sup>31</sup>. O artigo levanta tópicos concernentes ao possível retorno dos estudantes às salas de aula em outubro de 2020, nos Estados Unidos da América, o que facilmente nos leva a refletir sobre as questões do retorno escolar em caráter mundial.

Frisando que o retorno às escolas seria atípico, a autora do artigo comenta que, nos Estados Unidos, os maiores distritos planejavam começar o ano acadêmico de forma *on-line* e não deixavam claro quando os alunos e professores estariam de volta presencialmente às salas de aula. Outros distritos planejavam modelos híbridos, enquanto mais alguns estavam determinados a que os sujeitos ativos da comunidade escolar comparecessem presencialmente cinco dias por semana.

Adiantei até aqui como a discussão sobre o ensino e a escola estava ocorrendo fora do Brasil, em países que haviam sido atingidos pela pandemia antes do nosso. Além disso, esses países haviam administrado de forma mais efetiva o combate ao vírus, iniciando a vacinação da forma mais imediata possível.

Muitas instituições de ensino brasileiras usaram as de outros países como referência para o retorno escolar às salas de aula presenciais, uma vez que o Governo Federal deixou a cargo dos Estados e Municípios regerem suas Resoluções e Portarias. Logo, as instituições públicas e privadas fizeram isso de forma diferenciada.

Conforme explicam Santos Segundo e Rosário (2021, p. 50 e 51):

No caso da decisão tomada pelo poder pública seja a de retomar as aulas sem a existência de uma vacina (no caso da pandemia de covid-19), algumas ações decorrentes do dever fundamental de educar são necessárias: 1) adoção de

---

<sup>31</sup> “Como deverá ser a volta às aulas na Era da Covid-19” (tradução nossa). Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/07/29/us/schools-reopening-coronavirus.html>

rígido protocolo de biossegurança, dando garantias de obediência do mesmo a professores, funcionários, educandos e suas famílias, daí implementando as seguintes ações básicas: a) aquisição de equipamentos de proteção individual (EPI's) suficientes aos envolvidos na tarefa da educação formal; b) realização de rodízio de alunos nas escolas e consequente transmissão simultânea das aulas para aqueles que ficaram em suas casas; c) flexibilização dos conteúdos e das avaliações, de maneira que eventuais problemas de conexão à internet ou outras adversidades não interfiram na aferição do aprendizado daqueles que não conseguiram comparecer à escola; e 2) respeito à decisão da família no caso de esta não optar pelo envio do educando ao prédio da escola, permitindo que este continue seu aprendizado a distância (disposição colhida a partir dos artigos 206, IX e 208, I, da Constituição Federal).

Assim, as aulas remotas perduraram por boa parte do ano letivo de 2021 no Brasil. A maioria das instituições privadas, com os decretos de autorização, em âmbito municipal e estadual, retornaram, a princípio, com o ensino híbrido e posteriormente com todos os estudantes em sala de aula, presencialmente.

Em sua instância, a rede pública de ensino levou mais tempo para retornar presencialmente às escolas, em razão da necessidade de equipá-las dentro dos protocolos de biossegurança e da organização do ensino híbrido. Para Valente (2014 *apud* BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.240),

[...] o ensino híbrido segue uma tendência que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser encarado não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar.

Nesse novo formato de ensino, parte das crianças retornaram à sala de aula de forma presencial, enquanto outra parte ficou em suas casas, em salas de aula remotas, isto é, na modalidade *on-line*.

Retomamos as atividades desta pesquisa no campo 1 em fevereiro de 2022, após longos dois anos de hiato, em razão da pandemia. O corpo docente da instituição e gestão escolar não eram mais os mesmos, além da escola e da educação, de modo geral, terem mudado de maneira significativa.

Após alterações no projeto de pesquisa, com a inclusão dos demais campos que formam o seu *locus* e a reelaboração dos instrumentos de pesquisa para a aplicação de forma remota, nossa investigação necessitou ser recomeçada.

Em função de todos esses trâmites epidêmicos que alteraram de forma direta as escolas e a educação de modo geral, como conhecidas até antes de março de 2020, precisei refazer toda

a primeira fase da pesquisa, pois não faria sentido, diante dos impactos causados pela pandemia, continuar com os dados anteriores a esta. Volto agora, portanto, a descrever a primeira etapa da pesquisa nesses novos moldes.

Procurei a direção escolar da instituição municipal de Natal — à qual prestei serviço anteriormente como Professora, Coordenadora Pedagógica e Inspetora Escolar — e me apresentei, dessa vez como pesquisadora. De forma oral, expus a minha proposição de pesquisa à equipe gestora da instituição, que, por sinal, eu já conhecia, e me receberam de forma acolhedora.

Recebi o contato dos docentes por intermédio da gestão e apresentei a pesquisa a cada um deles, convidando-os a participarem dela. A maior parte do corpo docente da instituição já me conhecia como pesquisadora, pois já havíamos tido esse primeiro contato anteriormente. A participação na pesquisa ocorreu por livre adesão, portanto preciso ressaltar que dos 13 professores(as) lotados na instituição, que atuam nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 12 aceitaram o convite e participaram da primeira fase da pesquisa.

Após apresentação da pesquisa aos docentes, solicitei a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, a posteriori, apliquei a TALP. Ao finalizar a TALP, expliquei o questionário socioeconômico aos participantes e indaguei sobre a sua disponibilização através de link enviado pela pesquisadora para preenchimento na plataforma *Google Forms*<sup>32</sup>. É importante destacar que, nessa instituição, os 12 participantes prontamente responderam ao formulário.

Mediante a tabulação dos dados, foi possível analisar que a maior parte dos participantes é do gênero feminino, num total de 9. Apenas três homens, formavam o nosso universo de participantes.

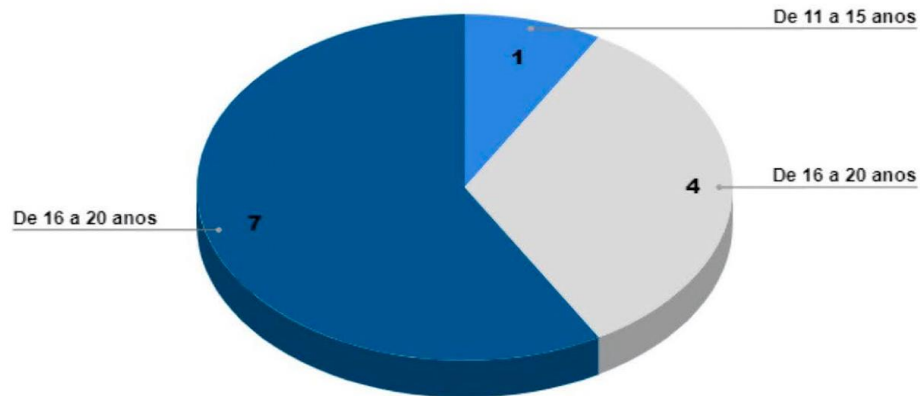
Com relação ao estado civil, as pessoas casadas eram 7 do total de participantes. Já solteiros(as) eram 3 do total, enquanto 2 se declararam separados(as) ou divorciados(as).

A faixa etária em que a maioria dos participantes se encontrava era: entre 51 e 60 anos de idade, 6 participantes; Outros 5 tinham entre 41 a 50 anos de idade; e 1 tinham mais de 60 anos de idade no período em que transcorreu a pesquisa. Essa faixa etária dos professores pode ser relacionada ao seu tempo de docência, como demonstrado no Gráfico 2:

---

<sup>32</sup> É uma ferramenta *on-line* do *Google* para a criação, aplicação e apuração de informações através de questionários/formulários.

Gráfico 2 – Tempo de serviço dos (as) professores (as) na profissão docente no campo 1



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise do tempo de serviço na docência dos participantes do campo 1 revelou que eles são experientes. Os dados evidenciaram ainda que todos lecionam há mais de 11 anos sendo que 7 dos participantes lecionam por mais de 20 anos, 4 entre 16 e 20 anos e 1 está na docência entre 11 e 15 anos.

Depois de revelarmos as características inerentes ao perfil dos participantes pertencentes a este grupo, como os seus traços pessoais e de ocupação profissional, adentramos agora nos indícios formativos, ressaltando a formação docente e relacionando-a com dados anteriores.

Como docente e autora desta pesquisa, ressalto que ministrei aulas, na maior parte do tempo, no turno matutino. Iniciei sendo professora do 4º ano, depois passei a lecionar para o 1º ano, por me identificar com o processo de alfabetização, que me oferta muitas experiências e aprendizagens.

Por meio dos estudos de Emília Ferreiro (1985), sobre o desenvolvimento de teorias que deixavam de se fundamentar nas concepções mecanicistas interacionistas para se ancorar agora nas descobertas de Vygotsky (1999) e Piaget (1998), na área de Psicologia da aprendizagem, passei a ter compreensão sobre o desenvolvimento das crianças, a saber como elas aprendem e se desenvolvem nos seus processos de interação. Em Wallon (1975) comecei a compreender o quanto o meu gostar de estar com crianças é fundamental em seus processos de aprendizagem, visto que a afetividade no processo de ensino aprendizagem é necessária.

Em entrevista aos docentes da instituição do campo 1 sobre essa afetividade, alguns destacaram o ser professor(a) nesta relação com o afeto, como se pode observar nas falas destacadas a seguir:

Afeto - Acredito que se gosta do que faz e se preocupa em cuidar do outro será um bom profissional. (Participante, 01 F, Rede Municipal).

Afetuosos o aprendizado ocorre na perspectiva da afetividade, sem ele a educação pode até acontecer, mas com ele é de forma mais leve e sem traumas. A afetividade é primordial em todos os aspectos para o desenvolvimento do ser humano. (Participante, 10 F, Rede Municipal).

No período em que trabalhei na instituição e me envolvi com a alfabetização na minha carreira docente, iniciei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), um programa federal de cunho nacional. Esse curso me possibilitou a autoavaliação da minha prática como professora alfabetizadora e do meu importante papel de mediadora na aprendizagem das minhas crianças, além da compreensão da intervenção no momento certo.

Antes de finalizar o PROFA, iniciei o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No primeiro ano deste novo curso, foi discutido sobre a alfabetização e o letramento e percebi que a proposta era muito parecida à do PROFA. No segundo ano, o curso foi voltado para a alfabetização e o letramento em matemática. Muitas foram as aprendizagens, afinal o trabalho com matemática, em minha formação inicial, havia sido muito superficial. Eu havia aprendido mais com as experiências profissionais nas escolas da rede privada.

Avalio o PNAIC de forma positiva, pois por meio dele descobri muitos jogos; vivenciei muitas brincadeiras; e ampliei meu repertório sobre como trabalhar a linguagem da matemática de uma forma contextualizada, interdisciplinar e lúdica. O curso estava de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica Brasileira, que destaca como princípio norteador o brincar. Destaco que sempre gostei de brincar com crianças, aliás este foi um dos motivos pelos quais escolhi a minha profissão.

Aliada à determinação da resolução do DCNs ao brincar como parte da natureza do ser criança, acrescento a teoria do psicólogo Vygotsky (1998), que em seu estudo sobre a formação social da mente, apresenta o brincar como uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem, produzindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. A brincadeira, para ele, favorece a criação de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Enquanto docente da alfabetização destinava, na rotina de minha turma, momentos para o brincar. Nos divertíamos muito com as brincadeiras e com jogos que desenvolviam as linguagens e o raciocínio lógico matemático. Naquela época, eu não possuía a compreensão que tenho hoje sobre o brincar livre e sem tempo de espera. As brincadeiras e jogos naquelas circunstâncias eram usados como instrumento metodológico.

Assim como eu, dos(as) 12 professores(as) participantes da pesquisa no campo 1, de acordo com o questionário socioeconômico preenchido por eles(as), 10 (dez) destacaram ter participado de formações continuadas ao longo de sua trajetória docente, incluindo entre elas o PROFA e o PNAIC, como se pode observar na Tabela 2:

Tabela 2 – Cursos de formação continuada realizados pelos docentes do campo 1

<b>Cursos</b>	<b>Docentes</b>
PNAIC	04
PROFA	03
Formação Continuada da SME	04
Alfabetização com Todas as Letras	01
Formai	01
Libras Básico	01

Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário socioeconômico direcionado aos participantes (2022).

Por se tratar de uma questão de resposta aberta, 17 cursos com nomenclaturas diferentes foram mencionados pelos participantes. Entretanto, consideramos aqueles os nomes dos que são programas de Formação Continuada Federal. Além disso, criamos a categoria “Formação Continuada da SME” para incluir na tabela os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, chegamos a 6 cursos diferentes, tendo alguns docentes participado de mais de um.

Quando questionados sobre sua ativa participação nesses cursos e programas de formação, os participantes revelaram que buscaram por cursos de formação em suas trajetórias profissionais.

Eu mesma, quando estive docente nessa instituição, em meu convívio com esses docentes, mantinha um diálogo frequente entre nós e era evidente a demonstração clara coletiva do desejo e necessidade de mudança relativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos nossos estudantes. As preocupações eram constantes, tanto com relação ao nível de desenvolvimento dos estudantes, quanto à realidade socioeconômica a que pertenciam. Preocupavam-nos também o índice do IDEB sobre as políticas públicas educacionais, as condições de trabalho em relação à estrutura física e os materiais didáticos. A razão dessas preocupações era a implicação de tudo isso na prática docente, já que, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2021, “[...] os contratos dos professores e as horas trabalhadas podem, portanto, limitar o tempo dedicado à formação continuada, à colaboração e à coesão escolar” (OCDE, 2021, p.23).

Isto posto, passo a compreender, dentro do espaço de pesquisa que me oferta a universidade, atrelada às teorias que lá estudamos, que o fazer docente e a pesquisa devem estar de mãos dadas de forma significativa, pois é constante a necessidade de estudo.

No que diz respeito à continuação da formação dos nossos pesquisados, a maior parte deles buscou dar continuidade ao seu processo de formação a partir da Pós-graduação em nível *lato sensu*, também chamado de especialização. Mais da metade dos participantes da pesquisa, um total de nove, possui formação em nível *lato sensu* e, nesse universo, quatro professores(as) possuem duas especializações.

Todos os cursos citados são na área da Educação e algumas delas se repetem. Existem, no nosso universo pesquisado, quatro psicopedagogas, duas docentes com Especialização em Matemática para o Ensino Fundamental e duas com Especialização no Ensino da Arte.

Observando e traçando uma comparação desses dados com os obtidos e analisados na minha pesquisa de mestrado, constatei que dos 12 professores(as) participantes, nenhum tem especialização *stricto sensu*, isto é, no nível de mestrado e doutorado. Na entrevista de pesquisa realizada em 2015, com um total de 143 participantes, apenas dois professores(as) possuíam mestrado, sendo este o nível mais alto de formação evidenciado.

Por esse motivo, retomei nesta tese a discussão sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), apontando a meta 14, que discorre sobre elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, objetivando atingir a titulação anual de 60.000

(sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores, a partir do ano de 2014, ano este em que o PNE foi instituído (BRASIL, 2014).

Nossa amostragem, tanto na pesquisa do mestrado, como na pesquisa do doutorado, nas quais os participantes são docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demonstra que essa constatação pode ocorrer por diversos fatores,

[...] entre eles o número de vagas disponibilizado para essa formação; o processo seletivo criterioso; o tempo disponível para participação nestas formações, visto a carga horária de trabalho acumulada desses profissionais; o alto valor de investimento necessário para as pós-graduações em instituições privadas, não compatível com suas respectivas rendas (SANTOS, 2017a, p. 172).

No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, em 2021, consta que, no Brasil, apenas 0,84% das pessoas entre 25 e 64 anos com Ensino Superior completo possuem mestrado, sendo que a média da OCDE é de 14,33%. Em relação ao doutorado, a média brasileira é de 0,11%, apresentando uma diferença da média da OCDE, que é de 0,84%.

De acordo com Bourdieu (2004), a busca por títulos acadêmicos também se constitui em uma forma de distinção no campo social ao qual os indivíduos pertencem. Desse modo, percebemos que os cursos de formação, concorrem tanto para refletir sobre a prática docente, quanto para transitar e se destacar no campo educacional, por meio do acúmulo de capital intelectual.

### 3.2.2 Centro de Educação Público - Espanha

Minha chegada à Espanha ocorreu em 12 dezembro de 2021, mesmo dia em que fiz meu primeiro contato com a Universidade de Valência (UV), uma vez que fiquei hospedada no *Colegio Mayor Rector Peset*<sup>33</sup>.

O colégio funciona como hotel universitário e a admissão de discentes espanhóis para a vaga ocorre via chamada pública, por meio de bolsas. Estudantes estrangeiros e professores

---

<sup>33</sup> *El CM Rector Peset es un centro universitario propio integrado en la Universitat de València, que proporciona residencia de forma prioritaria a los miembros de la Universitat de València y promueve la formación humana, cultural y científica de sus residentes, tal como indican los estatutos de la Universitat de València.* Disponível em: <https://www.uv.es/uvweb/colegio-mayor-rector-peset/es/colegio-mayor-rector-peset-1285910232936.html>

também podem se hospedar através da comprovação de vínculo com a universidade, mas pessoalmente, custeando a sua própria estadia.

Após quatro dias da minha chegada, reuni-me pela primeira vez com meu tutor espanhol, o Professor Dr. Beltrán Llavador, no Campus Universitário de Tarongers, no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais, em Valência.

É importante dizer que a UV é uma das instituições de ensino superior mais antigas e importantes da Espanha, fundada sob o nome de *Estudi General*. Trata-se de uma universidade pública, orientada para o ensino e pesquisa em quase todas as áreas do conhecimento. Seus mais de cinco séculos de história a denotam como uma das melhores da Espanha.

De acordo com o site da instituição, em que se apresenta a sua historicidade, observa-se que sua origem foi em 1245, quando o rei Jaume a obteve de um *Studium Generale* do Papa Inocêncio IV. A instituição fechou em 1499, quando os júris da cidade de Valência elaboraram as Constituições do que viria a ser a primeira Universidade local: uma instituição autorizada pela Bula. Assim, em 1501, o ensino superior passou a ser ofertado, sendo concedida pelo Rei Ferdinand II a instituição Católica em 1502 a Universidade de Valência - UV.

Nesta renomada e prestigiada instituição de ensino, fui recebida pelo Professor Dr. José Beltrán Llavador de forma acolhedora, com disponibilidade para me acompanhar e orientar durante todo o processo, demonstrando interesse em meu projeto de pesquisa.

O professor logo explicou-me sobre as questões relativas ao Campus Universitário e os locais aos quais eu teria acesso, como as bibliotecas dos distintos três *campi* que havia, o *Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educativas* (IUCIE)<sup>34</sup> e o seu *despacho*.

Juntos, elaboramos uma agenda relativa ao meu acompanhamento das disciplinas que o professor estava ministrando naquele semestre, tanto nas graduações da Faculdade de Magistério, como na Pós-graduação, no *Master de professorado*, mestrado na área de Educação da instituição valenciana. Estávamos em pleno inverno europeu e, com a proximidade das festividades natalinas, a universidade entraria em recesso para as festas de final de ano durante 14 dias.

Após o recesso, o professor promoveu um seminário de integração. Nele, eu, como pesquisadora, apresentei o meu projeto de pesquisa para outros professores que compunham o corpo docente da UV: uma professora brasileira da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e

---

<sup>34</sup> Instituto Universitario de Criatividade e Inovações Educacionais. Site: <https://www.uv.es/uvweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/instituto-universitario-creatividad-innovaciones-educativas-iucie-1285894011319.html>

uma pesquisadora brasileira da Universidade Lusófona em Portugal. Esta última, estava estadia na UV para seu Doutorado Europeu, através do Programa Erasmus+.

O seminário possibilitou descobertas e aprendizagens. Com as intervenções e sugestões apresentadas, discuti junto ao tutor espanhol e orientadora brasileira a (re)organização do meu projeto de pesquisa. Assim, submeti as alterações ao Comitê de Ética de Pesquisas brasileiro, sendo aprovada a versão dois do projeto de pesquisa, sob o CAAE 18740719.7.0000.5292, em que se incluem os novos campos de pesquisa - Centro de Educação Público (Espanha) e Instituição de ensino Rede Federal (Brasil) e as alterações metodológicas.

Meu tutor espanhol estava sempre me apresentando aos docentes da UV e assim pude estabelecer contatos com professores das Faculdades de Magistério e da Faculdade de Ciências Sociais. Com um desses professores, o Dr. Daniel Gabaldón Estevan, planejamos o Centro de Educação que seria o campo de pesquisa.

Enquanto aguardávamos pela deliberação da Direção do Centro, eu continuava a acompanhar o meu tutor em suas orientações de estágio supervisionado e a participar de eventos promovidos pela Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Magistério e UV. Eventos estes relativos à Formação Docente e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

O primeiro Centro de Educação que fizemos contato não nos possibilitou a realização da pesquisa. Essa negativa inicial, evidentemente, desanimou-me, mas os professores se dispuseram a buscar um novo centro, recarregando meus ânimos como pesquisadora. Então, fomos em busca de um segundo centro (Foto 3), que aceitou a pesquisa prontamente. Na primeira visita ao local fui acompanhada do Professor Dr. Beltrán Llavador.

Foto 3 – Registro da chegada ao campo de pesquisa 2, em Valência - Espanha



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O Centro de Educação é sediado em um grande prédio. A fachada é de tijolos vermelhos, um espaço arejado e amplo. As janelas são de vidro, uma arquitetura parecida com a dos outros centros de educação que eu já havia visto ao andar pela cidade de Valência. Este centro está situado a 7,5km do Campus de Tarongers - UV.

Cheguei à instituição um pouco antes do Professor Dr. Beltrán e passei a observá-la. Como o horário era no meio da manhã, não vi crianças entrando e saindo, mas ouvia o som delas. Foi nesse momento que reconheci aquele espaço como uma escola: o som de crianças sorrindo e brincando é natural para minha escuta.

Os centros de educação também são denominados “*Col·legi D'Educació Infantil I Primària*”<sup>35</sup> em valenciano, Colégio de Educação Infantil e Primária (CEIP). Preciso destacar que, em Valência falam-se dois idiomas: o Castelhana (Espanhol) e o Valenciano.

A cidade de Valência é a capital da província autônoma e da comunidade Valenciana, sendo a cidade mais populosa de sua comunidade e a terceira mais populosa da Espanha. Situa-se na costa do Mediterrâneo, na Península Ibérica, no Leste do país. É uma cidade muito antiga, tendo sido fundada em 138 a.C. e referenciada já no século II a.C.

O idioma valenciano é considerado como língua própria, segundo o seu estatuto de autonomia, no qual é estabelecida como instituição normativa a Academia Valenciana da Língua.

Andando pela cidade, observamos a comunicação (oral e escrita) sempre nos dois idiomas (Castelhana e Valenciano), tanto na linguagem das pessoas, como nas placas informativas. Valência é uma cidade bilíngue.

Comparado à data de fundação da cidade, 138 a.C, e à data de origem da UV, em 1245, o Centro de Educação se constitui um estabelecimento recente, tendo seu ano de fundação em 1985. Entretanto, foi apenas em 1989 que foi inaugurado o atual edifício e o “*curso siguiente la primera línea en valenciano*”<sup>36</sup>.

Para a escrita da caracterização do Centro de Educação, desenvolvi uma pesquisa no site da própria instituição, no website da *Generalitat Valenciana*. Também realizei uma entrevista com a Diretora e redigi observações no meu Diário de Campo de pesquisa. Preciso destacar o quanto o site das instituições de ensino tem diversas informações e documentação que regem os centros de educação em Valência.

---

<sup>35</sup> Colégio de Educação Infantil e Primária.

<sup>36</sup> São cursos oferecidos pelas escolas oficiais de idiomas da Comunidade Valenciana, cursos de valenciano, a *línea* determina o nível do curso.

O Colégio tem 345 estudantes matriculados, entre os níveis de Educação Infantil do segundo ciclo e da Educação Primária, concentrando-se a maioria neste último nível. Os estudantes frequentam a instituição no turno matutino e vespertino, pois a carga horária é de tempo integral.

Com relação à estrutura física, observamos um prédio grande, com dois andares, iluminado, ventilado, com muitas janelas, corredores amplos e com 25 salas de aula grandes, ventiladas, arejadas e equipadas. As instalações demonstram estar bem conservadas e com efetiva manutenção.

Há seis salas de aula destinadas à Educação Infantil, todas localizadas no andar térreo, e 12 salas para Educação Primária no segundo andar, cujo acesso pode ser feito por meio de escadas amplas e largas, e/ou por um elevador.

Sobre o mobiliário das salas de aula, observamos mesas e cadeiras para os estudantes e docentes, quadro branco, projetor e computador, este disponível para uso frequente na mesa destinada aos docentes.

Em síntese, a organização dos espaços físicos do Centro se dá em três áreas. Na planta baixa estão: seis salas destinadas ao atendimento das crianças da Educação Infantil; sala dos professores; sala de aula de multiuso para Educação Infantil; sala de dormir para as crianças de três anos; a recepção do centro; o refeitório e a cozinha; a biblioteca; uma sala destinada ao atendimento de professores; o *despacho* da secretaria e da chefe de estudos<sup>37</sup>; o *despacho* da direção; o depósito de material escolar e o depósito de material de limpeza; e a sala da coordenação da AMPA<sup>38</sup>;

No primeiro andar localizam-se: doze salas de aula; duas salas de aula destinadas ao ensino de língua inglesa; uma sala de aula de música; um anfiteatro; uma sala de aula de informática; uma sala de aula de religião; a sala de orientação (psicóloga); a sala de pedagogia terapêutica; a sala de audição e linguagem, uma sala para atendimento ao aluno; uma sala para atendimento ao professor; e um armazém.

No exterior do prédio ficam: um pátio para Educação Infantil, com brinquedos ao ar livre; a horta infantil e a horta da Educação Primária; um grande parque da Educação Primária, com pista para a prática de esporte, pavimentada e com uma zona arborizada; e um centro esportivo, coberto com modernas instalações.

---

<sup>37</sup> No Brasil, a Coordenação Pedagógica exerce essa função nas instituições de ensino.

<sup>38</sup> Associação de mães e pais de alunos, de acordo com as disposições da lei orgânica 1/2002 (ESPAÑA, 2002).

Quanto aos espaços destinados ao brincar e à recreação das crianças, o Centro conta com seis no total, todos ao ar livre. Lembro-me de ver estes espaços sempre vivos, com crianças correndo e brincando, sempre supervisionadas por uma auxiliar.

No que se refere à carga horária dos estudantes são contabilizadas 25 horas-letivas por semana e as crianças do Ensino Primário têm 2h30min de recreio. Essa carga horária é organizada de acordo com o calendário escolar do Centro e disposta em 168 dias letivos. Sobre a disposição dos horários para completar a carga horária do calendário anual, existe uma divisão de acordo com os meses do ano.

No início do ano letivo, em setembro, as aulas ocorrem apenas no turno da manhã, das 9h às 13h. Dos meses de outubro a maio, as aulas são de segunda a quinta-feira, das 9 às 12h45min, no turno matutino, e das 15h às 16h30min no turno vespertino. Na sexta-feira, as aulas ocorrem apenas no turno matutino, das 9h às 13h. No mês de fechamento do ano letivo em junho, as aulas voltaram a acontecer apenas no turno matutino, das 9h às 13h.

Na sequência, apresento e descrevo os documentos que regem o funcionamento do Centro de Educação:

- Regimento Interno: esse documento é destinado a organizar a convivência do centro e, assim, facilitar a conquista dos objetivos propostos pela comunidade educativa, especificando as normas e regras de convivência.
- Plano de Ação Tutorial: é o documento de enquadramento que abrange a organização e funcionamento das tutorias que serão realizadas no centro, bem como o conjunto de atividades que contribuem para a orientação personalizada dos alunos, tanto no plano educativo, como no pessoal e profissional.
- Projeto Centro Linguístico: regula e promove o multilinguismo no sistema educativo valenciano. Ele é o instrumento através do qual cada centro educativo articula e especifica a aplicação do Programa de Educação Multilíngue e Intercultural, de acordo com as características do centro educativo e dos alunos.
- Plano de Ação para Melhoria: regula e promove o multilinguismo no sistema educativo valenciano. É o instrumento através do qual cada centro educativo articula e especifica a aplicação do Programa de Educação Multilíngue e Intercultural de acordo com as características do centro educativo e dos alunos do centro.
- Plano de Leitura: esse é o desenho de um instrumento, de uma ação destinada a promover a competência leitora dos alunos e a aquisição do gosto pela leitura.

- Plano de Convivência: esse documento serve para especificar a organização e funcionamento do Centro em relação à convivência, estabelecendo as linhas gerais para isso.
- Plano de Transição Infantil-Primário: objetiva criar as condições adequadas para que a passagem de uma fase para a outra seja vivida com a máxima normalidade pelas crianças de 5 anos e por suas famílias.
- Plano de Transição do Instituto Primário: esse plano é produzido a partir de uma parceria com o instituto de Educação Secundária e tem como intuito facilitar a passagem do Ensino Primário para o Secundário, numa tentativa de colaborar com os alunos nas suas decisões e escolhas.

Os documentos normativos citados estabelecem a organização administrativa e pedagógica do Centro. Eles são considerados pelo corpo docente para o planejamento de suas aulas e são somados ao Projeto Educativo do Centro (PEC) e à Programação Geral Anual (PGA).

Quanto à participação das famílias na instituição, a diretora mencionou que ela acontece de diferentes formas, através da Associação de Mães e Pais de Alunos (AMPA). Destacamos que esta é uma organização instituída a partir da Lei Orgânica 1/2002 (ESPAÑA, 2002), em cumprimento às disposições do artigo 22 da Constituição Espanhola (ESPAÑA, 1978).

A AMPA reúne os pais e/ou mães, ou responsáveis legais dos alunos matriculados no centro educacional. Esses representantes são voluntários, que se unem objetivando: estabelecer a parceria entre a família e a escola; intervir ativamente na educação das crianças; participar do projeto educativo das escolas; manter um estreito contato e comunicação entre famílias e professores; trocar ideias e experiências para encontrar soluções para os problemas que surgem no centro educativo.

Há também a participação de um representante das famílias no Conselho Escolar. Juntas, essas duas organizações de representação dos familiares dos estudantes se organizam para desenvolver algumas tarefas dentro do centro, sendo elas: cuidado com a horta escolar; contação de história; colaboração com o teatro; trabalhos cooperativos e colaborativo; e as tertúlias dialógicas (reuniões com familiares e assembleias).

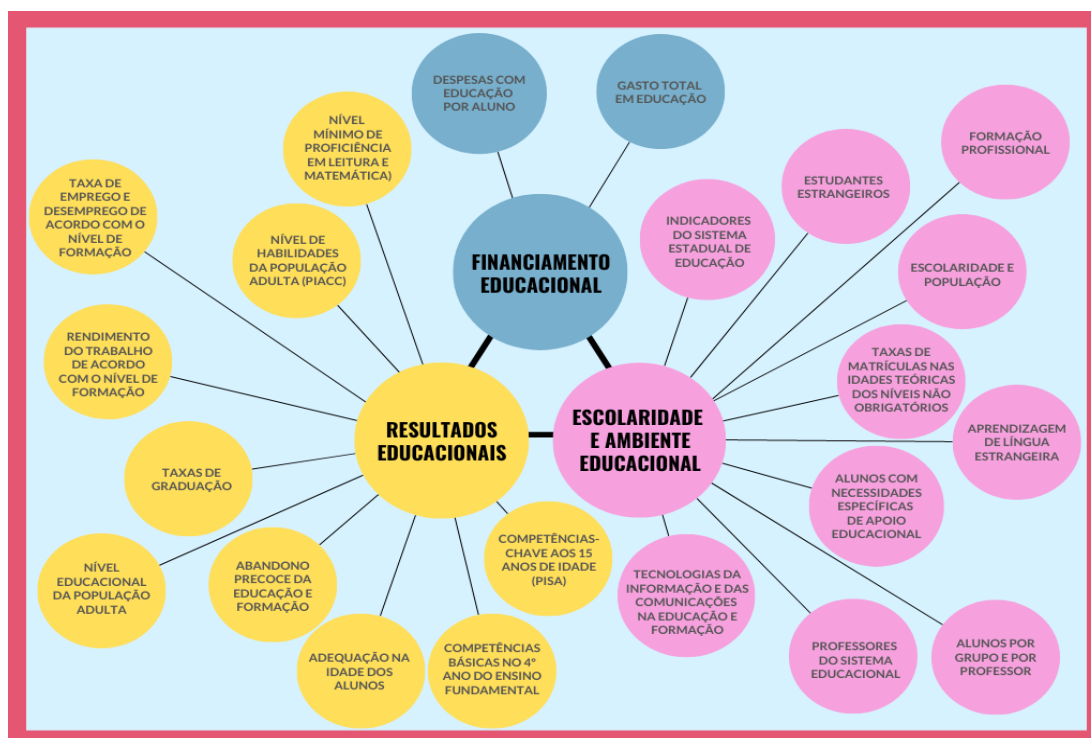
Na Espanha, a avaliação do sistema educativo é de responsabilidade do Instituto Nacional de Avaliação Educativa e, desde o ano 2000, o resultado é divulgado através do Sistema Estatal de Indicadores da Educação. A análise é aplicada aos processos de aprendizagem e seus resultados no contexto da educação, principalmente com relação à

escolarização e admissão dos alunos, aos recursos educativos, à atividade do corpo docente, à função de gestão, ao funcionamento dos centros educativos, à inspeção e às próprias gestões da educação.

A avaliação ocorre por meio da análise de indicadores que visam contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação, além de orientar políticas públicas e fornecer dados de transparência e acompanhamento do cumprimento dos objetivos educacionais do país. Na Espanha não existe um sistema de ranking entre as instituições avaliadas, os resultados são divulgados separados, por comunidade autônoma (Estado), e também junto aos resultados de outros países da Comunidade Europeia.

O Decreto nº 38 de 4 de outubro de 2017 (ESPAÑA, 2017), do Ministério da Educação, Investigação, Cultura e Desporto, regulamenta a avaliação na Comunidade Valenciana, a qual é executada a partir da análise dos seguintes indicadores: Financiamento Educacional; Escolaridade e Ambiente Educacional; e os Resultados Educacionais. Cada indicador possui subindicadores, relacionados na Figura 3.

Figura 3 – Indicadores e subindicadores sobre a avaliação do sistema educativo da comunidade de Valência



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em minha primeira visita ao Centro Educacional pesquisado, junto com o meu tutor, apresentei à diretora a proposta de pesquisa e expliquei como transcorreria a intervenção no

Centro. A diretora foi muito receptiva e estava disposta a nos acolher. Prontamente nos apresentou a escola, seus diversos espaços, assim como os profissionais que atuavam na instituição, além da chefe de estudos, a secretária e alguns *maestros* que estavam na sala dos professores.

Juntas, organizamos um cronograma para aplicação da pesquisa neste campo. Para isto, consideramos o calendário escolar e os próximos eventos que ocorreriam no centro, a exemplo de uma semana destinada aos jogos internos.

Na sexta-feira seguinte, por volta de 13 horas, horário agendado com a diretora, caminhei pela calçada do colégio até o portão de entrada, logo percebendo como estava movimentada, pois estava próximo do horário de saída das crianças. Os pais aguardavam no portão e as crianças eram chamadas uma a uma. À época, eles seguiam o protocolo de biossegurança para enfrentamento da Covid-19, portanto os familiares não podiam entrar no prédio para pegar seus filhos. Eles aguardavam no portão e as crianças iam ao seu encontro, descendo alegres a rampa, algumas com máscara e outras sem. A máscara era obrigatória para as crianças que apresentavam sintomas gripais apenas. Reconheci-me novamente naquele espaço, como se estivesse na saída do meu local de trabalho, na instituição que leciono no Brasil; aquele ambiente se fez muito familiar para mim.

Nessa minha segunda visita ao centro, apresentei à comunidade escolar o projeto de pesquisa a ser realizado. A escolha da sexta-feira, junto à direção, se deu por ser neste dia que sempre ocorriam as reuniões do corpo docente. As crianças tinham aula até às 13 horas e posteriormente os/as *maestros/as* se reuniam para planejamentos de ações coletivas junto à direção e à chefe de estudos. Essas reuniões são denominadas de “*Reunión de claustre*”<sup>39</sup>.

Quando adentrei a escola, dirigi-me até a recepção e solicitei que anunciassem a minha chegada à diretora. Pouco tempo depois, ela veio ao meu encontro com um sorriso no rosto, convidando-me a subir até o teatro, local onde ocorreria a reunião.

Ela rapidamente começou a organizar cadeiras plásticas em um círculo e a guardar algumas caixas dentro de um grande armário. Logo entraram no recinto a chefe de estudos e a secretária, que passaram a conversar. O diálogo transcorreu todo em valenciano, que eu não compreendo muito bem. Contudo, ao se dirigirem a mim, prontamente conversaram em *castelhano*.

---

<sup>39</sup> Em Valenciano, “*Junta de professors de qualsevol centre d'ensenyança*” significa reunião de professores de centros de ensino.

Aquela cena me chamou atenção, pois eu já tinha visto aquilo antes, muitas vezes: uma diretora, junto com a coordenação, organizando um espaço para receber os professores, em círculo, disposição em que todos pudessem falar e serem vistos e ouvidos. Eu mesma já havia feito isso diversas vezes em minha vida como docente.

As *maestras* e os *maestros* passaram a entrar na sala. Alguns em grupos, conversando de forma alegre e bem comunicativa, outros sozinhos. Todos passaram a ocupar as cadeiras e, nesse universo de docentes conversando, escrevendo e recordando materiais, aguardamos o início da reunião.

A diretora começou apresentando a pauta da reunião e solicitou aos presentes que aquele momento fosse realizado na língua espanhola, castelhano, devido à minha presença. Em seguida, ela me apresentou aos docentes, destacando que eu era a pesquisadora brasileira sobre quem lhes havia falado na última reunião do grupo e que logo eu mesma estaria conversando com eles para explicar mais sobre a minha pesquisa.

Naquele momento, todos os olhares se voltaram para mim. Muitos me apresentaram um sorriso. Essa recepção foi de extrema importância para mim, pois reconheci um ambiente comum e me senti bem recebida, conseqüentemente segura. Afinal de contas, naquele espaço, eu era estrangeira.

Embora eu falasse espanhol em nível adequado para desenvolver um diálogo ali, eu aprendi a nova língua apenas quando adulta, durante os trâmites para a internacionalização de minha pesquisa. Assim, foneticamente a minha pronúncia possuía percalços que faziam com que, em diversos locais da cidade, as pessoas me questionassem ou me pedissem para repetir a fala. Isso gerou um receio grande em mim para esse momento da conversa e da implementação da pesquisa junto com os docentes no campo dessa instituição.

A reunião iniciou com informes relativos aos próximos acontecimentos da semana seguinte, logo passaram a tecer discussões e reflexões para planejamento de um evento relativo a atividades esportivas, algo como os jogos internos escolares, que iriam acontecer nos próximos dias.

Preciso destacar que em muitos momentos os participantes conversavam no idioma valenciano. Nesses momentos, a diretora, que estava sentada ao meu lado, buscava fazer um breve resumo do que estava sendo falado, na tentativa de me auxiliar a compreender as discussões. Ao final da reunião, a diretora me convidou a apresentar a proposta da pesquisa.

Comecei minha fala agradecendo a oportunidade de estar ali com eles e de poder participar, de certa forma, daquela reunião. Por conseguinte, convidei-os a participarem da minha pesquisa e os informei que a participação era por livre adesão. Expliquei ainda que os

professores participantes da pesquisa precisariam estar lecionando na Educação Primária e que os interessados em participar deveriam iniciar o processo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As *maestras e maestros* da Educação Infantil se despediram e, dos 20 docentes que atuam com a Educação Primária, 17 permaneceram na sala para participar da pesquisa. Em seguida, realizei a aplicação da TALP. Para tanto, solicitei aos participantes que acessassem o link que a diretora enviaria no grupo do aplicativo de troca de mensagens, o *WhatsApp*, e depois, expliquei sobre o preenchimento e objetivos do questionário socioeconômico, que estaria disponível no *Google Forms*. Prontamente, os 17 docentes que participaram da TALP preencheram o formulário.

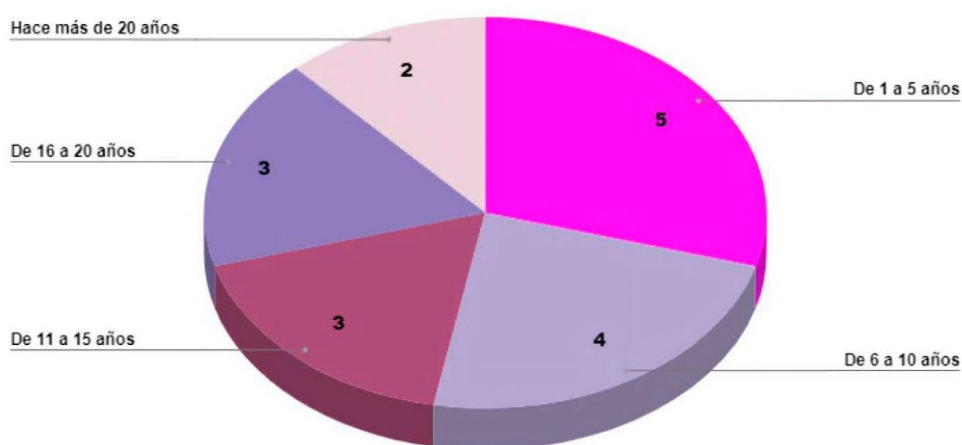
A partir do questionário, com perguntas abertas e fechadas, o mesmo que apliquei na instituição brasileira em âmbito municipal, antes da minha ida para a Espanha, realizei a análise dos dados valencianos-espanhóis, fazendo assim a caracterização dos participantes neste campo da pesquisa.

A maioria dos *maestros/as* dentro desse grupo de docentes é do gênero feminino, assim como ocorrido na instituição brasileira natalense. São 12 docentes, o que implica dizer que apenas 5 dos docentes são do gênero masculino. Quanto à idade dos docentes, a maioria tinha, à época da pesquisa, entre 31 e 40 anos de idade, sendo esse quantitativo um pouco mais que a metade dos participantes, isto é, nove do nosso universo pesquisado. A outra faixa etária que apresentou maior quantitativo de professores foi a dos mais jovens, entre 20 e 30 anos, correspondendo a quatro dos participantes. Já os docentes com idade entre 51 e 60 anos ou mais de 60 formaram dois no total.

A seguir, trago a análise de uma categoria de grande importância para esta pesquisa: o tempo de efetiva docência dos participantes (Gráfico 3). De modo geral, destaco que, na instituição espanhola, a maioria dos docentes tem, no máximo, 10 anos de docência. De forma mais clara, cinco dos pesquisados possuem até cinco anos de docência, enquanto outros quatro possuem tempo de docência entre seis e dez anos. Quanto aos demais *maestros/as*, que têm acima de 10 anos de serviço, três possuem de 11 a 15 anos e este mesmo percentual também tem de 16 a 20 anos de docência. O restante dos docentes, figurando em dois, possui mais de 20 anos de docência.

Em relação ao tempo de docência, o corpo docente do CEIP possui tanto *maestros* mais jovens, em início de carreira, quanto *maestros* em meio de carreira e *maestros* com mais tempo de docência.

Gráfico 3 – Tempo de serviço dos(as) professores(as) na profissão docente no campo 2



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Outro aspecto de relevância para a pesquisa é a formação continuada (Tabela 3), evidenciando os dados que, dos 17 participantes da pesquisa, 16 confirmaram participar de formações continuadas. A maior parte deles, no total de dez, afirmaram participar de formações continuadas mensalmente. A segunda parcela, cinco, alegou participar de formações continuadas anualmente. Já os/as demais dois *maestros/as* destacaram a participação em cursos de formação continuada semanalmente e a cada dois meses.

Tabela 3 – Cursos de formação continuada realizados por *maestros/as* do campo 2

Cursos	Docentes
Innovación educativa	07
Tecnología y comunicación	07
Herramientas para la inclusión	03
Aprendizaje Cooperativo	03
Didáctica general	03
Igualdad y convivencia	03
Demás/etc/...	04

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É importante ressaltar que apenas uma *maestra* alegou não participar de formações. Essa participante está na faixa etária entre 20 e 30 anos e atua como *maestra* entre 1 e 5 anos, tendo contrato de professora interina<sup>40</sup>. Dessa forma, ela está começando a carreira docente. A maior parte do corpo docente da instituição, um total de 12, são funcionários públicos e apenas cinco desses *maestros(as)* são interinos.

Sendo a proposta desta tese as discussões relativas à formação continuada docente, refletir sobre os dados da Tabela 3 é primordial. Como podemos averiguar, os 16 *maestros/as* declararam realização de cursos. Alguns definiram até terem feito múltiplos cursos e quatro docentes usaram “etc”, “outros” e “...” para sinalizar terem realizado cursos sobressalentes aos citados.

Ainda de acordo com a análise e a apresentação da tabela, os cursos realizados pelos docentes foram: Inovação Educativa; Tecnologia e Comunicação; Ferramentas para a inclusão; Aprendizagem Cooperativa; Didática Geral e Igualdade de Convivência. Destacamos, por conseguinte, que todos esses cursos citados pelos maestros foram realizados por meio dos Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos (CEFIRE). A seguir discorreremos sobre esse órgão da Comunidade de Valência.

Na comunidade, as formações docentes são realizadas pelo CEFIRE. Esses são os órgãos de administração educativa para a formação permanente de professores da Educação Básica, de regime geral e especial, regulamentados pela Lei Orgânica 1/1990 (ESPAÑA, 1990). Esse é o Regulamento Geral do Sistema Educativo, determinado a partir do Decreto 231/1997, que regulamenta a criação, estrutura e funcionamento do CEFIRE, criado pelo governo de Valência.

[...] centros de formación, innovación y recursos educativos tienen como finalidad el favorecer la formación del docente como profesional, exigida por el actual sistema educativo en sus aspectos fundamentales referentes a la formación personalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores, la atención a la diversidad, el desarrollo de capacidades, el fomento de hábitos educativos e instructivos, la actividad investigadora, la orientación educativa, la metodología activa, la evaluación de los procesos de enseñanza, la relación con el entorno, la formación en el respeto y defensa del medio

---

<sup>40</sup> Em Valência, a contratação de maestros e maestras ocorre de duas formas: funcionário público e interino. No concernente às questões salariais, há pouca diferença entre os contratos. Os funcionários públicos escolhem as vagas que querem preencher, já os interinos ficam com as vagas deixadas em aberto. Os interinos não recebem salário no mês de agosto, pois são contratados apenas para o ano letivo de setembro a julho.

ambiente y la educación en valores<sup>41</sup> (CEFIRE VALÉNCIA, ESPAÑA, 1997).

Esse centro de formação, inovação e recursos educativos é de responsabilidade da *Conselleria de la Educació*, onde trabalham assessores técnicos pedagógicos. Suas ações são projetadas e realizadas em concordância com o Plano Anual de Formação estabelecido pelo Ministério Regional, em uma ação articulada com os Centros Educativos e outros serviços de apoio ao sistema educativo.

Quero destacar que durante a minha estadia na Universidade de Valência participei da IX Jornada de Trabalho de final de Graduação (TFG), realizada pela Faculdade de Magistério. Nesse evento, a CEFIRE oferecia, em parceria com a Universidade, quatro sessões de palestra com a seguinte temática: “*He acabatla carrera, i ara què? La formació permanent del professorat*”<sup>42</sup>.

As sessões foram realizadas por assessores técnicos pedagógicos do CEFIRE, que destacaram a importância da formação permanente por meio de diversos cursos, alguns oferecidos em formato presencial e outros em formato virtual, os quais eles denominavam de “*Autoformació*” por meio do Portal Educ.

Aos que assistiram às sessões foi apresentado o Portal, a Biblioteca Virtual, a Biblioteca Física e como realizar a busca dos livros nas bibliotecas dos diversos CEFIRE, localizados em diversas cidades da província de Valência. É possível observar no mapa a seguir (Figura 4) a rede CEFIRE, que inclui: CEFIRE territoriais, com formações em diversas áreas; e os CEFIRE específicos, destinados à formação de uma área específica.

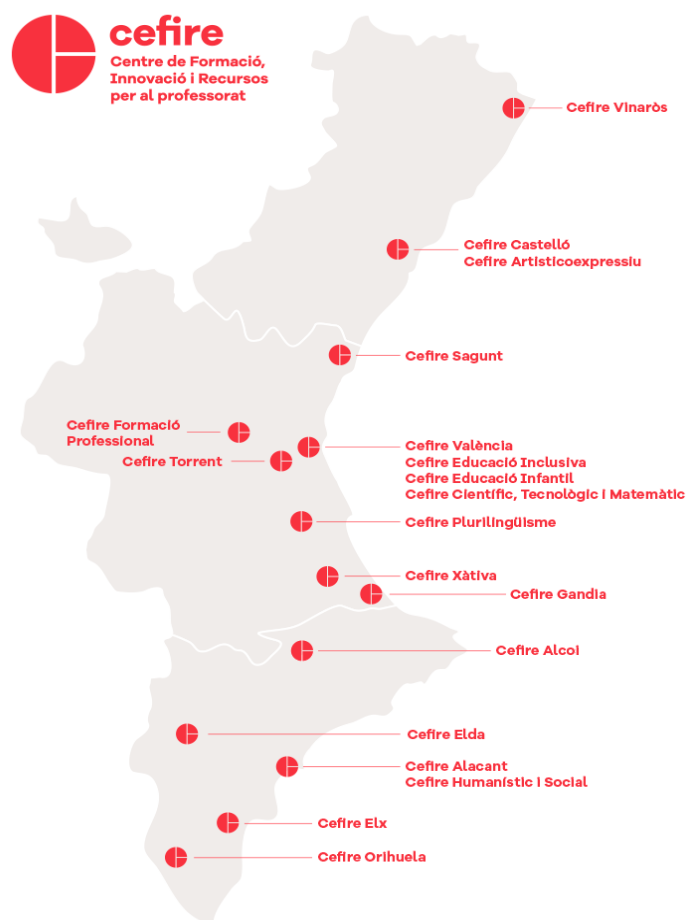
Entendemos que a comunidade de Valência, por meio dos CEFIRE, oferece aos docentes uma série de cursos de formação. Não à toa, os/as *maestros/as* do campo de ensino destacaram ter cursado diversas formações diferentes, como apontamos acima. Aliamos a isso, as reflexões da nossa percepção da constituição sobre a docência, na perspectiva da complexidade do trabalho docente, em que compreendemos a formação continuada como uma importante estratégia para consolidar uma melhor relação entre teoria e prática docente.

---

<sup>41</sup> Os centros de formação, a inovação e os recursos educativos têm como objetivo favorecer a formação do docente como profissional, exigida pelo atual sistema educativo nos seus aspectos fundamentais relativos: à formação personalizada; à participação e à colaboração dos pais e tutores; à atenção à diversidade; ao desenvolvimento de capacidades; à promoção de hábitos educativos e instrutivos; à atividade de investigação; à orientação educativa; à metodologia ativa; à avaliação dos processos de ensino; à relação com o ambiente; à formação no respeito e defesa do ambiente; e à educação em valores.

<sup>42</sup> “Terminei a formação, e agora o que faço? A formação permanente do corpo docente.” (Tradução Nossa).

Figura 4 – Mapa de Valência com a disposição dos CEFIRE Territoriais e Específicos



Fonte: CEFIRE (2022)<sup>43</sup>.

Nesta pesquisa, pautamo-nos na percepção do Professor Dr. Francisco Imbernón (2009), que diz que a formação permanente contribui para a ressignificação dos saberes e da prática docente, privilegiando competências emergentes capazes de orientar essa formação. Assim, destacamos a necessidade de políticas públicas e programas que objetivem a formação de um professor articulando os conteúdos teóricos e práticas docentes.

Constatamos várias ações sobre a formação docente permanente em Valência com diversas ações e propostas em torno de cumprir a Lei, que determina a responsabilidade das administrações educativas e dos próprios centros de educação.

Quanto ao nível de formação relativo ao que no Brasil nomeamos de Pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, os dados evidenciam que dos 17 participantes da pesquisa apenas seis possuem *Master*, o equivalente ao Mestrado no Brasil. E nenhum dos docentes pesquisados possui formação ao nível de *Doctorado*, o equivalente ao doutorado no nosso país. Se

<sup>43</sup> Disponível em: <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado/cefire>.

compararmos os dados desse Centro aos dados da OCDE, em que a média é de 14,33%, podemos interpretar que a partir da amostragem dessa instituição, a Espanha tem um bom número de docentes em nível de mestrado.

### 3.2.3 Instituição de ensino Rede Federal - Brasil

A escolha do terceiro campo de pesquisa ocorreu antes mesmo da ida à Espanha, que teve de ser adiada em razão da pandemia de Covid-19, motivo pelo qual diversos países fecharam suas fronteiras para a entrada de brasileiros, entre eles a Espanha. Assim, minha saída do Brasil para a internacionalização do Doutorado, que deveria ter sido no primeiro semestre de 2020, aconteceu apenas em dezembro de 2021.

Por conta do adiamento da viagem à Valência, resolvi me inscrever, pela terceira vez, no concurso Público para o Magistério Federal na etapa da Educação Básica. Enfim consegui minha aprovação e fui convocada em dezembro de 2020.

A chegada a essa nova instituição tornou-se uma marca em minha trajetória acadêmica, pois trata-se de uma instituição de referência em qualidade na Educação Básica, em nível nacional. Meu primeiro contato com a instituição foi totalmente remoto, uma vez que tomei posse em 17 de dezembro de 2020, quando a pandemia de Covid-19 ainda fazia muitas vítimas no Brasil e não havia vacina disponível para a população.

Historicamente, a instituição de ensino em destaque vem superando a meta nacional projetada pelo IDEB/INEP. Por exemplo, em 2017 a meta era de 5,8 e a instituição teve a média de 7,7. No ano de minha chegada (2020) a esse campo como docente, a meta projetada nacional era de 5,9 e a instituição alcançou a pontuação de 8,1, superando mais uma vez a meta projetada.

Assim como nos outros campos de pesquisa, para traçar a caracterização da instituição realizei uma análise documental, associada a uma entrevista com a vice-diretora, uma pesquisa no website da instituição e a escrita do Diário de Campo. Essa instituição de ensino da Rede Federal conta, atualmente, com 415 estudantes. Ela foi criada a partir de uma unidade suplementar, por meio da Resolução 55/1979 - Conselho Universitário, começando a funcionar a partir daquele mesmo ano.

A princípio, ela funcionava como creche, com o intuito de atender à comunidade universitária feminina. Assim, estudavam na instituição: os(as) filhos(as) das funcionárias, das alunas e das professoras da universidade. Desse modo, foi definida como uma instituição de pré-escola, que atendia crianças na faixa etária de um ano e oito meses a cinco anos e 11 meses de idade.

No ano de 2002, a partir da Resolução nº 002/2002 do CONSEPE, a instituição foi regulamentada. Mais adiante, no ano de 2006, foi promulgada a Lei 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. A partir desse dispositivo legal, em 2008 a escola ampliou o ingresso para as crianças da comunidade em geral. Assim, a matrícula passou a ser estabelecida via sorteio público, a partir de um Edital. Então, a partir do ano de 2009, a instituição passou a atender crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, começando pelo 1º ano e a cada ano ampliando a faixa etária de atendimento, até chegar ao 5º ano.

Foto 4 – Registro da chegada ao campo de pesquisa 3, em Natal, RN - Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Após a breve narrativa histórica da instituição, convido o leitor desta tese, por meio da Foto 4, a olhar o caminho que percorri e percorro todos os dias, passando por este portão e entrando neste ambiente. Atualmente, a instituição conta com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em razão disso, é dividida em dois espaços distintos, porém interligados. Há também um prédio em anexo, que é destinado ao Setor Administrativo, à Pesquisa e Extensão. Ressaltamos que essa determinação de um espaço para Pesquisa e Extensão está relacionada à finalidade da Instituição enquanto unidade complementar do Centro de Educação da Universidade.

De acordo com o art. 2º do decreto de fundação da instituição, a sua finalidade é desenvolver, indissociadamente, as atividades de ensino, de pesquisa e extensão com dedicação às inovações pedagógicas para as infâncias, bem como na formação docente inicial e continuada.

Na foto consta a entrada do prédio do Ensino Fundamental. Passando pelo portão, tem-se um espaço amplo, aberto e ventilado. Olhando à frente, há um parque grande, com brinquedos para as crianças maiores de seis anos, um refeitório aberto, uma cozinha e, na lateral esquerda, tem uma rampa de acesso ao primeiro andar. Ela é larga e dela podemos observar um ambiente natural, repleto de árvores.

No primeiro piso, existem cinco salas de aula e mais uma para aula de música, com um piano e outros instrumentos musicais; um laboratório de arte e teatro; uma sala para atendimento pedagógico; a sala da direção; a sala da coordenação de ensino; e a sala da pedagoga. Descendo a escada e seguindo pelo corredor, à esquerda nos deparamos com o laboratório de biologia, o laboratório de acessibilidade e o laboratório de informática. Em seguida, vemos a quadra poliesportiva, que é coberta, e nela temos uma sala para armazenar equipamentos esportivos. Continuando a caminhar em frente, temos acesso ao prédio da Educação Infantil e o primeiro ambiente com o qual nos deparamos é um parque de madeira. Ao passar pelo portão, temos outro parque. Depois, um corredor à direita dá acesso para as salas de aula.

Todas as salas de Educação Infantil têm banheiros entre elas para o acesso das turmas. Do lado esquerdo do corredor, temos a sala da coordenação de ensino da educação infantil, a sala da copiadora e, no final do corredor, a biblioteca. Retornando por esse mesmo corredor à direita, há um portão que nos leva para um pátio coberto, um outro pátio aberto e o espaço conhecido por um caracol, que está desenhado no chão para as crianças brincarem de amarelinha.

Do pátio coberto é possível visualizar um corredor por onde podemos chegar até a sala da psicóloga, como também ao refeitório das crianças, à cozinha, ao refeitório dos funcionários, à sala da nutricionista e a um outro portão que permanece sempre fechado. Ao entrar nesse espaço, temos um local destinado ao berçário, que atende as menores crianças (com idade a partir de um ano e 11 meses). Esse espaço tem banheiro com trocador, espaço para o banho, um parque e uma brinquedoteca.

No total, a instituição tem dez salas de aula, sendo cinco para educação infantil e cinco para o ensino fundamental. Porém, além delas, há cinco laboratórios usados com frequência como espaços de aprendizagem.

Quanto à visão desta instituição de ensino sobre o brincar, podemos perceber, por meio dos espaços destinados à brincadeira e à recreação<sup>44</sup>, que a proposta pedagógica da instituição

---

<sup>44</sup> São espaços destinados ao brincar: duas quadras, quatro parques e dois pátios.

o considera como um dos princípios para as práticas pedagógicas e como atividade principal da infância. O brincar é um dos modos fundamentais das crianças (inter)agirem, internalizarem práticas culturais e constituírem formas de funcionamento mental mais elaboradas. Quando brincam, as crianças apreendem e produzem culturas infantis, recriando a cultura material e simbólica da sociedade na qual vivem e realizando sua releitura do mundo.

No referente à carga horária da instituição de ensino, o calendário escolar letivo contempla os 200 dias letivos, de acordo com a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). Para contemplação da carga horária, as horas são distribuídas em 4h15min de atividades escolares, diariamente, com intervalos para o recreio. Os intervalos variam de acordo com a faixa etária das crianças, sendo em média de 20 a 40 minutos.

Para a organização dos espaços, foram formuladas, a partir do coletivo, regras e normas que estão organizadas e constam no regimento interno da instituição, na proposta pedagógica e nas diretrizes normativas da universidade.

A instituição de ensino, em 2021, atualizou a sua proposta pedagógica para contemplar a BNCC. Essa proposta foi elaborada pelo corpo docente que contempla o currículo e a proposta pedagógica de atuação profissional dos docentes.

A participação das famílias é algo priorizado pela instituição. Assim, elas são convidadas continuamente a estarem presentes na vida escolar de seus(as) filhos(as), através de comparecimento em reuniões coletivas, entrevistas individuais e plantões pedagógicos. As famílias coparticipam de projetos e eventos e contribuem com as pesquisas relativas ao tema de pesquisa de cada turma. As famílias ainda constituem a Associação de Pais, que contribui significativamente com a organização da escola.

Apresentei como cheguei a esse campo de pesquisa, mas preciso falar o que me levou até ele. Voltando um pouco no tempo, como narrei no primeiro capítulo, eu era professora da Rede Pública de Natal no turno matutino. Ao ser convocada, em 2013, após aprovação em concurso para o município de Parnamirim/RN, deixei de ser coordenadora pedagógica em uma instituição da rede privada em Natal e me tornei professora na Educação Infantil, no eixo de Artes e Movimento.

Essa é uma proposta diferente das pedagógicas, estando determinada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)<sup>45</sup> (BRASIL, 1998). Faz propositura à execução da Resolução 11.738/2008, que define um terço de hora de atividade para os docentes

---

<sup>45</sup> Documento elaborado pelo MEC, objetivando auxiliar os docentes de Educação Infantil na prática pedagógica diária junto às crianças pequenas (BRASIL, 1998).

dentro de sua carga horária. Sendo assim, havia a necessidade de professores para estar nas turmas nos dias em que os(as) professores(as) titulares precisassem estar ausentes com a turma.

Nessa função de professora de Arte e Movimento, eu entrava em uma turma diferente por dia para o trabalho desses eixos, enquanto a professora titular da turma usufruía do seu  $\frac{1}{3}$  de hora atividade garantido.

No ano de 2016, a Prefeitura de Parnamirim, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ofereceu uma formação continuada com o título “Arte e Educação Física na Infância”. Essa ação era de extensão, sob a organização da instituição de ensino da Rede Federal. Foi nesse curso que conheci a instituição, sua proposta e o desejo de ser professora nesse local.

Como tenho dito, ser docente e pesquisadora caminham sempre de mãos dadas na vida profissional, portanto, acrescentar este campo de pesquisa à minha investigação doutoral, além do fato de ser uma instituição de referência, é importante, por ser um novo lugar onde exerço o meu “fazer” docente.

Chegado o dia de iniciar a pesquisa na instituição, entrei então em contato com a coordenadora de pesquisa e fui informada de que para a pesquisa ser aceita deveria passar pelo Plenário Docente<sup>46</sup>. A reunião para tal ocorreu de forma virtual e os membros aceitaram a minha pesquisa.

A partir desse momento, entrei em contato, individualmente, com cada docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, confirmando a disponibilidade (dia e horário) e adesão para a participação, lembrando-os que isso se daria por livre adesão. Dos 23 professores que compõem o corpo docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental 16 confirmaram a sua participação.

Em seguida, enviei a cada docente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no dia e horário marcado apliquei a TALP. Por conseguinte, disponibilizei no *Google Forms* o questionário socioeconômico, que sofreu pequenas alterações, especificamente de nomenclatura, em relação ao usado na Instituição de Ensino da Rede Municipal.

Na análise dos dados, recolhidos a partir da aplicação do questionário, pude vislumbrar a realidade nesse campo de pesquisa em específico, similar à realidade dos outros dois campos antes analisados. Observei que, nessa instituição, a maioria dos docentes são do gênero

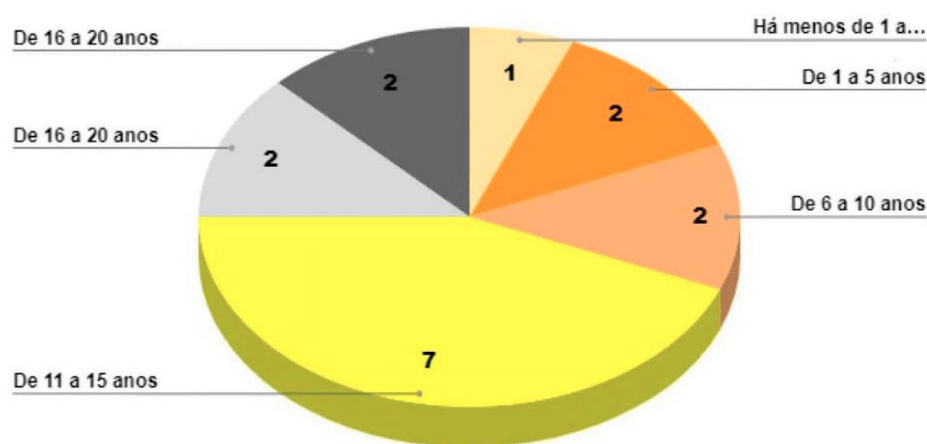
---

<sup>46</sup> Reunião dos membros efetivos da instituição (docentes e funcionários) com atribuições de instância consultiva e deliberativa.

feminino, ou seja, 15 são professoras e 1 é professor, o equivalente a apenas um participante do gênero masculino.

Com relação à idade dos entrevistados, o quantitativo revela que a maioria, sete, está entre 31 e 40 anos de idade. Muito próximo a esse percentual tem-se seis professores(as) com idade entre 41 e 50 anos, enquanto os três restantes estão com menos de 30 anos. Reconhecendo a importância de analisar e interpretar os dados sobre o tempo de docência, trago, no Gráfico 4, a representação do quantitativo sobre o tempo de docência.

Gráfico 4 – Tempo de serviço dos (as) professores (as) na profissão docente no campo 3



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados na nossa pesquisa mostram que a maior parte dos docentes, sete, lecionam de 11 anos a 15 anos. Vale salientar que apenas uma das docentes apontou estar lecionando por menos de um ano. Nas demais categorias de tempo de docência<sup>47</sup> registrou-se dois participantes.

Com essa análise, podemos interpretar que, na instituição do campo 3, a relação da idade e do tempo de serviço dos docentes apresenta um campo muito variável, com professores(as) que, em sua maioria, têm entre 31 e 40 anos.

A professora que tem menos de um ano de docência tem o contrato de prestação de serviço como professora substituta, estando ela entre os quatro docentes substitutos na instituição. A grande maioria dos docentes, sendo 12, são concursados para a carreira do magistério federal.

Concernente à participação dos docentes em formação continuada, 100% deles alegaram participar de formações continuadas em serviço, todas planejadas e organizadas pela

<sup>47</sup> De um a cinco anos, de seis a dez anos, de 16 a 20 anos e há mais de 20 anos.

própria instituição. Precisamos destacar aqui que os docentes participantes têm carga horária de 40 horas/semanais, divididas da seguinte forma: 30 horas destinadas à ensino, sendo que destas, 25 horas são exclusivas em sala de aula, com as crianças, e 5 horas para planejamento.

As outras 10 horas devem ser preenchidas com a extensão e a pesquisa. Sendo assim, as terças-feiras, quinzenalmente, são destinadas para os grupos de estudos, que promovem discussões relativas às demandas de ensino. Esses grupos são organizados pela equipe gestora e conduzidos por um especialista de área, convidado, ou por um dos docentes. Dessa forma, a formação continuada é uma constante na instituição.

Dentre os participantes da pesquisa, apenas um tem seu maior nível educacional na graduação/licenciatura, mas já está cursando Pós-graduação em nível de mestrado. Todos os demais participantes têm Pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, sendo: dez mestres e cinco doutores.

Essa é uma realidade bem distante da realidade brasileira de modo geral, pois, se evocamos os dados já apresentados no subcapítulo referente à Instituição da Rede Municipal da cidade do Natal de Ensino estudada nesta pesquisa, bem como os dados da OCDE no relatório de 2021, lembraremos que apenas 0,84% das pessoas, entre 25 e 64 anos, têm o mestrado e este número cai para 0,11% com doutoramento na média brasileira.

Como os docentes da instituição são desenvolvedores de formações continuadas e especialistas, em sua maioria em nível de mestrado e doutorado, acreditamos ser esse o motivo pelo qual a participação dos docentes em curso de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal não seja tão expressiva, conforme o Gráfico 5.

Além dessas informações, o mesmo gráfico aponta que, dos 16 docentes entrevistados, dez afirmaram ter participado de formações, enquanto seis, dentre os respondentes, alegaram não ter participado.

Gráfico 5 – Participação em programas/cursos de formação continuadas do Governo Federal



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre as formações citadas com participação encontramos a formação do PROFA, PNAIC e Proinfantil<sup>48</sup>, que são programas de formação de âmbito nacional. Contabilizamos então 11 diferentes nomenclaturas de formações e, assim, criamos uma categoria chamada “Formação Continuada (UFRN)” — destinada a quatro cursos específicos da universidade —, e a categoria “Outros” — para os cursos que não foram possíveis identificar a origem da formação (Tabela 4).

Tabela 4 – Cursos de formação continuada realizados pelos docentes do campo 3

Cursos	Docentes
Formação Continuada (UFRN)	04
PNAIC	03
PROFA	01
Proinfantil	01
Outros	04

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados acima analisados nos levam a perceber que existe uma preocupação dos docentes com sua formação continuada, uma vez que, além das oferecidas pela instituição, buscam por outras. Ressaltamos ainda que ao investigar a representação social de um grupo diz respeito a compreender o seu contexto, como fizemos a partir da caracterização do lócus da pesquisa e de alguns dos elementos que compõem o sujeito no seu “ser” e “fazer”.

Por isso, estabeleci nesta etapa da tese meu lócus de pesquisa. Apresentei de modo sensível os caminhos para a constituição dos três campos de pesquisa formados por instituições públicas de ensino: dois no Brasil, mas especificamente, no Nordeste brasileiro, Instituições nas quais fui e sou “ser docente”; e uma na Comunidade de Valência, no leste da Espanha. a Instituição onde, com ousadia, vivenciei diversas experiências durante três meses.

<sup>48</sup> Ver Capítulo 2, seção 2.3.1 A história da formação continuada no Brasil: marco legal, onde explico sobre os cursos de formação mencionados.

A seguir, passo a compreender a pesquisa-ação e a aprender, caminhando, como encontrar a representação social de cada campo de pesquisa.

#### 4 APRENDENDO A CAMINHAR: O ENCONTRO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem! (Heráclito de Éfeso)<sup>49</sup>.

Nesta tese, banho-me no rio novamente. Digo isso porque li, pela primeira vez, o livro “*La psychanalyse son image et son public*”<sup>50</sup>, de Serge Moscovici (1961), no ano de 2015. Essa é considerada a obra seminal da Teoria das Representações Sociais. No início de meus estudos sobre a teoria meus conhecimentos partiam de uma lente ingênua, de quem não tinha familiaridade com a temática.

Agora, nesta ocasião do doutoramento, retorno à obra para uma segunda leitura completa e me deparo com essa citação sobre banhar-se duas vezes em um mesmo rio. A metáfora, feita por Heráclito em sua reflexão, é perfeita, pois eu, enquanto pesquisadora e docente, faço uma nova leitura da obra teórica, uma leitura que não é mais a mesma. A TRS, que hoje se constitui um campo de estudo científico para a Psicologia Social, igualmente a mim também não é mais a mesma.

Na dissertação do mestrado (SANTOS, 2017a), escrevi um capítulo completo voltado à TRS e suas bases epistemológicas, intitulado “A Teoria das Representações Sociais: Contribuição à Docência”. Nessa seção, dissertei sobre o lastro teórico da TRS, através de uma densa revisão bibliográfica, na busca por conhecer os fundamentos epistemológicos da teoria, como a fundamentação na Psicologia Social, que marca a historicidade da área.

As reflexões apontadas partem da compreensão de representações até a compreensão das representações sociais, demarcando, assim, o conhecimento acerca da teoria enquanto fenômeno. Destaco o rigor metodológico na conceitualização das representações sociais, apresentado pelo próprio Serge Moscovici (1978), e os seus principais conceitos na visão de outros estudiosos que aprofundaram seus estudos sobre a TRS.

Início o relato do meu percurso rumo ao encontro com a Teoria da Representação Social voltando ao momento em que cursei a disciplina de Filosofia das Ciências, quando me compreendi como pesquisadora. A partir das reflexões ali tecidas, aguicei minhas compreensões e percepções epistemológicas sobre a TRS, amadurecendo, assim, a fundamentação teórico-

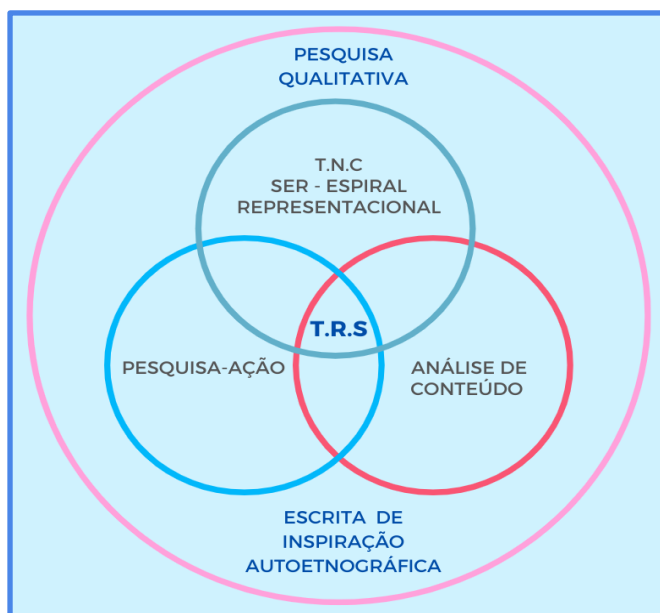
---

<sup>49</sup> Pensador pré-socrático Heráclito de Éfeso (séc. VI a.C.).

<sup>50</sup> Tradução: A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução da obra publicada no Brasil em 1978, com o título: “A representação social da psicanálise” (MOSCOVICI, 1978).

metodológica primeiro da minha dissertação e agora da minha tese. Segue Figura 5 com a base teórico-metodológica desta pesquisa:

Figura 5 – Apresentação da base teórico-metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A figura exposta congrega os referenciais teóricos e metodológicos, as técnicas de pesquisa e análise, como também as dimensões que compõem este estudo. Ele resume, portanto, o lastro desta pesquisa, cujas repercussões são apresentadas a seguir.

Apresento a seguir a articulação de meu encontro com a TRS e a fundação teórico-metodológica das representações sociais, bem como a pesquisa-ação como metodologia da pesquisa social e o desenho desta. Além disso, aprofundo os estudos da TRS, com abordagem estrutural da TNC (ABRIC, 1996, 1998) e da proposta do SER (MELO, 2022), para a análise dos dados. Relato ainda como ocorreu a aplicação do recurso metodológico da TALP nos três distintos campos de pesquisa para análise da representação social.

#### 4.1 Entrelaçando caminhos: fundamentação teórico-metodológica

Todo percurso metodológico é concernente a um percurso teórico, do mesmo modo que toda teoria problematiza uma situação prática. Esses pares são indissociáveis. Dito isto, a teoria está organizada em uma posição metodológica e a metodologia associada à teoria. Qualquer dicotomia neste sentido será falha.

Consciente disso, assumo o uso do hífen entre teórico-metodológica, articulando, assim, a teoria e a metodologia, tendo em vista compreender as diferenças entre ambas e o fato de serem indissociáveis no movimento de construção de uma pesquisa.

Com meus estudos referentes à TRS, construí um conhecimento sobre mim mesma enquanto “ser professora”, proporcionando uma visão transformadora ao meu fazer docente. Tal compreensão me fez traçar o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese com a finalidade de difundir como aprendi a caminhar.

Para apresentar meu percurso teórico-metodológico, tomo como ponto de partida a minha perspectiva sobre o “conhecimento”, expondo para isso, a definição do Dicionário Básico de Filosofia sobre o termo:

Conhecimento: (do lat. Cognoscere: procurar saber, conhecer) 1. Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. 2. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, grifos dos autores).

O dicionário citado abrange a visão do termo para coisas conhecidas, bem como para a apropriação do campo empírico e das descobertas científicas ao longo de um tempo histórico. Além disso, traz a ideia de dominar e utilizar os conhecimentos. Nesta escrita, abordamos a visão da descoberta e o que se espera ao término de uma tese de doutorado: confirmar a tese, chegando à descoberta de um novo conhecimento.

De acordo com a definição de conhecimento empírico e dos dados na abordagem teórica da TRS, as vertentes desse conceito estão relacionadas ao senso comum e ao conhecimento científico.

Arruda (2002), ao discorrer sobre a TRS, define o estudo do fenômeno da representação social, que pode estar entre o **universo consensual** e o **universo reificado**.

O **universo consensual** refere-se ao que é construído informalmente, na vida cotidiana, em um local árduo para a construção das representações sociais. Nesse caso, a representação social seria o senso comum e estaria acessível a todos.

Por sua vez, o **universo reificado** seria cristalizado no espaço científico, com uma linguagem própria e dentro de uma hierarquia interna. Assim, a ciência revela a realidade, independente de nossa consciência, nossa maneira e estrutura subjetiva.

Como evidencio no capítulo anterior, ancorada em Serge Moscovici (2015), busco argumentar como esse conhecimento atravessa esses dois universos. Para o autor e também pesquisador mencionado, esses universos estão organizados a partir de categorias próprias de nossa cultura e da nossa organização social. Nessa perspectiva, compreendemos que a sociedade se organiza de diferentes formas, a partir da sua relação com o conhecimento, tendo em comum a conversação de um estado. Então, passo a relacionar o conhecimento a um fator determinante de poder e a enxergar como esse poder pode direcionar os conhecimentos existentes e a construção dos novos conhecimentos.

Em meus conhecimentos teóricos, busco a perspectiva do “poder simbólico” de Bourdieu (1989), ao estabelecer discussões relativas às produções simbólicas relacionadas aos processos de conhecimento e de comunicação, e que podem exercer um poder estruturante por serem estruturadas. A proposta de Bourdieu (1989) está relacionada a uma apreensão dos símbolos como ferramentas de reprodução da ordem social, apresentando os sistemas simbólicos aspectos funcionais.

O sociólogo francês apresenta a função de dominação dessa produção simbólica relacionando-a a traços de uma violência simbólica como uma prática de dominação legitimada que pressupõe servir aos interesses reprodutivos de uma classe ou grupo de dominação. Em outros termos, os sistemas simbólicos partem de um princípio impositivo, um poder político, que é legitimado e invisível, que impõe a dominação de uma classe em relação a outra.

Em síntese, o poder simbólico, ou poder subordinado, é compreendido como forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. Ele está relacionado à compreensão e elaboração de conhecimentos, estando, portanto, a organização social atrelada a um poder simbólico que perpassa a construção e a disseminação de conhecimento.

Dentro do conceito de que as representações sociais perpassam as ciências humanas e não são produção de uma única área, habita, portanto, a fundamentação teórico-metodológica desta tese doutoral. Com origens na Sociologia, a TRS foi construída com uma acentuada presença da Antropologia e da História das Mentalidades, porém passou a situar-se na Psicologia Social. Sua teorização foi desenvolvida por Serge Moscovici (1961), que passou a abordar a epistemologia da representação social após elaborar uma sociologia do conhecimento.

Enquanto uma teoria do senso comum, reconhece-se sua “epistemologia popular” na presença de uma dicotomia entre senso comum e conhecimento científico na sociedade moderna da informação. Tal fato confere um sentido inverso à sua histórica designação, pois

considerava a produção do conhecimento das massas na criação da TRS, valorizando esse conhecimento em seu reconhecimento enquanto ciência.

Antes de anunciar as principais influências teórico-metodológicas de nosso estudo, é necessária uma breve apresentação de alguns referenciais históricos e filosóficos da TRS. Assim, evocamos Moscovici (2001), quando pensa na teoria pela perspectiva do individual para o coletivo, fundamenta-se em sociólogos como Simmel, Durkheim e Weber, refletindo sobre suas concepções de representações e constituindo a sua própria.

O autor destaca que Simmel reconheceu a relação existente entre a separação do indivíduo e a necessidade de representá-lo para si mesmo. Já sobre Weber afirmou que ele discorre sobre isso com um sentido distinto, ou seja, como um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos. Em complemento, destacou a seguinte fala de Weber

É evidente que essas situações coletivas que fazem parte do cotidiano ou do pensamento jurídico (ou de qualquer outro pensamento especializado) são representações de algo que, para uma parte do ser, para uma parte do dever ser, paira sobre a cabeça dos homens reais (não só os juízes e os funcionários, mas também o público), segundo as quais eles orientam sua afetividade; e tais estruturas têm uma importância causal considerável até mesmo frequentemente dominante para a natureza do desenvolvimento da atividade dos homens reais (WEBER, 1971 *apud* MOSCOVICI, 2001, p. 46/47).

A base epistemológica da Teoria da Representação Social está na apreensão de Moscovici (2001) das representações coletivas de Durkheim. O pesquisador estabelece uma relação entre ambas por meio de uma dupla separação. Primeiramente separou as representações coletivas das individuais enfatizando o conceito das percepções e das imagens. Em seguida, mostrou que as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um, enquanto as coletivas têm a sociedade em sua totalidade.

Moscovici explicita ainda que Durkheim usa critérios que justificam a separação entre as representações individuais e as coletivas, sendo que a estabilidade da transmissão e da reprodução de algumas, a variabilidade ou o caráter efêmero das outras repetem incessantemente essa ideia sob formas variadas, mas sempre bem definidas (DURKHEIM, 1968 *apud* MOSCOVICI, 2001).

A partir dos estudos de Fleck (1896-1961), citados por Delizoicov (2002), observamos que os coletivos de pensamentos são estilos de pensamentos compartilhados por grupos de indivíduos em um contexto histórico. Significa que um indivíduo pode fazer parte de vários coletivos de pensamentos.

Relacionando essa definição ao conceito de representações coletivas de Durkheim, Delizoicov (2002) aponta o pensamento de Fleck (1896-1961) como uma herança ambígua para a psicologia social. Ainda segundo o autor, os esforços para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, levaram Durkheim a estabelecer uma separação radical entre as representações que seriam individuais no campo da psicologia, e as representações coletivas - objeto de estudo da sociologia (DELIZOICOV, 2002).

Levando sua pesquisa para uma compreensão maior do indivíduo, Moscovici (1961) absorveu essas concepções teóricas e, a partir das ideias de Freud, relatou que os processos inconscientes determinam a produção dos saberes sociais. Com esse estudo, o autor postulou que o trabalho de interiorização transforma o resultado coletivo em dados individuais, marcando o caráter da pessoa. Significa dizer que as representações de todos passam a ser a de cada um, do nível consciente ao inconsciente, estabelecendo assim o fenômeno da representação social. Nesses termos, a TRS se dedica ao estudo do pensamento social na sua dinâmica e diversidade, procedendo de formas diferentes de conhecimento, assim como de comunicação, que serão conduzidas por diferentes objetivos.

Nessa perspectiva, o conceito de representação social apresenta a relação simbólica entre o sujeito e o objeto por caracterizar-se como um fenômeno do pensamento; por abstrair, pensar sobre coisas, criar teoria sobre coisas como forma de saber que se distingue dos outros por seus modos de elaboração e função a que se destina.

Com efeito, são diversos os conceitos que os estudiosos aplicam sobre as representações sociais. Tal fato ocorre devido à sua diversidade de compreensão e por ser uma teorização abstrata. De acordo com Minayo (1994), a sociologia clássica tem uma contribuição relevante para se pensar o conceito das representações sociais em Durkheim, Marx e Weber, autores que permitiram refletir acerca dessa temática sobre diversas abordagens. A autora ainda destaca “representações sociais” como um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento.

Em disciplina de Filosofia das Ciências, o Prof. Dr. Jaime Biella (2019), por seu turno, aponta que o filósofo Kant, em suas discussões sobre a originalidade do fenômeno, diz que este seria a coisa em si e que é compartilhado como uma essência comum, embora cada coisa tenha uma aparência diferente, pois não vemos as coisas como são, mas sim como aparecem para nós. Portanto, vemos que as representações sociais irão variar de acordo com o tempo e o espaço. Sendo assim, para esse filósofo, a estrutura interna em que conseguimos organizar nossa forma de pensamento são as representações nas quais construímos imagens que para o sujeito sejam legíveis.

Segundo Minayo (1994), a sociologia compreensiva de Weber e a sociologia fenomenológica de Schutz, em confluência com a sociologia compreensiva de Weber e a fenomenologia de Husserl, podem ser compreendidas na perspectiva de uma teoria antiessencialista, cujo principal pressuposto é a rejeição de uma integral racionalidade do real.

A proposição de Minayo teria por objetivo refundar fenomenologicamente a sociologia compreensiva, pois essas duas correntes têm semelhanças quando trabalham a questão das representações sociais. A autora aponta que, em Weber, a concepção de representação social estaria ligada aos termos “ideias”, “espírito” e “mentalidade”, usados muitas vezes como sinônimos. Além disso, acrescenta que para ele a vida social seria carregada de significados culturais, os quais abarcam tanto aspectos materiais, quanto das ideias, ambos condicionando-se mutuamente (MINAYO, 1994).

A autora também cita Schutz, que, por sua vez, realiza um diálogo entre teoria-metodologia-empíria-teoria com a finalidade de compreender o movimento dialético dessa construção do senso comum.

Minayo (1994) por fim evidencia que, para Weber, as ideias ou representações sociais são juízos de valores que os indivíduos dotados de vontade possuem. Logo, as concepções sobre o real têm uma dinâmica própria e podem representar tanto a importância, quanto a base material. Esses termos são os utilizados pelo próprio Weber para analisar essa dinâmica e os avanços do capitalismo no ocidente, afirmando que: “de um lado o capitalismo educa e cria seus sujeitos para seleção econômica e, do outro, as ideias demonstram o trabalho como virtude e vocação do homem” (WEBER *apud* MINAYO, 1994, p. 193).

Seguindo os passos de Habermas (1974), relacionei a compreensão das diversas visões de um determinado fenômeno que se aproxima dos estudos em TRS e da compreensão da visão de “juízo de valor” e “empíria” na pesquisa. Durante meus estudos para a dissertação de mestrado, verifiquei em Andrade (1997) o uso do termo juízo de valor por Durkheim e seu embasamento teórico em Weber (1974) no tocante às representações desses com uma dinâmica própria.

Ainda com o auxílio de Andrade (1997), descobri que Weber, em anos posteriores (1985), utilizou-se do termo juízo de valor na psicologia compreensiva, chegando ao conceito de representações por meio das relações sociais constituídas pelas condutas dos indivíduos.

Na interpretação do marxismo dialético (MARX, 1984), destaco que a consciência vem à tona por meio da linguagem e através do intercâmbio do sujeito com os outros homens e nos espaços onde as classes dominadas reproduzem as ideias das classes dominantes.

Weber, por sua vez, assume uma posição metodológica mais clara, estatuto de um “manifesto”, estabelecendo uma ruptura com Schmoller e com os chamados “socialistas de cátedra”. O estudioso estabelece a separação entre posição ideológica e pesquisa objetiva defendendo que as Ciências Sociais não podem emitir juízos de valor, mas que devem permanecer sempre no plano dos fatos (ANDRADE, 1997).

Com a distinção entre “o que é” e o que “deve ser”, Weber, a seu modo, acolheu a distinção rickertiana entre “juízo de valor” (*Werturteil*) e “relação de valor” (*Wertbeziehung*), admitindo que as Ciências Sociais não podem nutrir em seu âmbito qualquer sorte de valoração prática (avaliação moral). Entretanto, afirma que esses juízos possuem relação com os valores, somente na medida em que delimitam seu objeto, em meio à multiplicidade dos fatos empíricos (BRUUN, 2001).

Segundo Minayo (1994), as representações podem ser refletidas a partir da dialética marxista, observando-se seus escritos, quando fala sobre a relação entre as ideias e a base material. Por esse ângulo, a categoria principal do campo das ideias seria a “consciência”, conforme afirmam Marx e Engels (1998, p. 18):

A produção das ideias, das representações e da consciência está a princípio direta e intimamente ligada a atividade material e ao comércio material dos homens; ele é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc., de todo um povo.

Nesse sentido, são os homens que produzem suas representações, suas ideias. Mas seriam os homens reais que, segundo os autores, são aqueles condicionados e determinados pelas forças produtivas. Podemos ainda acrescentar à reflexão que “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Em meus estudos na disciplina de Filosofia, consegui ver uma relação de Gramsci e Lukács, filósofos do século XX, com o campo das representações sociais, partindo dos conhecimentos de Marx. Ao tratarem especificamente do “senso comum” e “bom senso”, destacam em sua escrita a preocupação com a questão pedagógica da construção da hegemonia mais do que, propriamente, com a pesquisa social. Sua formulação, contudo, nos é esclarecedora no que concerne ao avanço da teoria marxista no campo das ideias. Os autores falam ainda da preocupação de Marx em seus escritos com o “senso comum” e “solidez das

crenças de massa” na tentativa de chamar a atenção para a religião capaz de produzir normas de conduta e de conformismo.

A valorização do senso comum e dessa percepção no campo da ciência está descrita na pesquisa de Moscovici (1978). O estudioso, ao usar o termo “representação”, rompeu com o ceticismo sobre a relação entre psicologia e sociologia. Assim, levou o termo para a ciência mista da psicossociologia, uma vez que as investigações em representações possibilitam estudar a difusão dos saberes na relação do pensamento com a cognição e a gênese do senso comum.

Retomando a metáfora acerca de banhar-me no rio, retorno à minha compreensão pautada na visão de Moscovici (2015), ao afirmar que quanto menos somos conscientes das nossas representações, maior se torna a influência dela sobre nós. Assim, quando passei a compreender e pensar nas minhas representações, elaborei esta proposta de pesquisa.

Em minha trajetória relacionada aos estudos sobre representações sociais para a construção do meu trabalho dissertativo, evidenciei que Moscovici não se utiliza de um único conceito para defini-la, uma vez que as discussões em torno da teoria apresentam certa complexidade. São diversos os conceitos elaborados pelos colaboradores de Serge Moscovici, como Doise (1989), Jodelet (2001), Farr (1998), Wagner (1998), Carvalho (2001) sobre representações sociais, fechando com o conceito desenvolvido por mim mesma, qual seja:

Nessa perspectiva, o conceito de representação social apresenta uma relação simbólica entre sujeito e objeto por caracterizar-se um fenômeno do pensamento, por abstrair, pensar sobre coisas, criar teoria sobre coisas, como forma de saber que se distingue dos outros por seus modos de elaboração e função a que se destina (SANTOS, 2017a, p. 115).

Enquanto pesquisadora e autora do referido estudo, apresentei, nas considerações finais, esta compreensão:

Por fim, as representações sociais, de acordo com Moscovici e colaboradores, devem ser vistas como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, de um saber prático, por qual o objeto adquire seu sentido nas vivências que ele constrói, a partir das suas relações e interações cotidianas com seus grupos sociais (DOISE, 1989; JODELET, 1989; WAGNER, 1998; CARVALHO, 2001) (SANTOS, 2017a, p.123).

Agora, como pesquisadora e autora desta tese acrescentaria que este conceito sobre representações sociais está relacionado ao contexto social em que o grupo constitui a questão do tempo histórico e da trajetória de seus indivíduos.

#### 4.1.1 Processos de objetivação e ancoragem

No primeiro período da história da humanidade, as explicações para acontecimentos naturais e sociais eram concebidas como elementos do senso comum. Porém, a partir do movimento iluminista, a ciência passou a ser reputada como um meio privilegiado de compreensão da realidade, concedendo o senso comum como um saber ilegítimo.

Inserida nessa discussão, a TRS é vista como uma teoria que efetuou um resgate desse saber, advogando que se constitui um saber diferente por meio da teoria. No entanto, não se trata de um saber menor, nem menos legítimo que o saber científico.

Os pesquisadores desse campo destacam que a “finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p. 54). Dessa forma, as pessoas conseguem estabelecer familiaridades diante do novo, do desconhecido e os pesquisadores podem compreender e analisar o que grupos pensam e como se organizam a partir disto. Como assegurado por Moscovici (1978, p. 60), “agora o senso comum é a ciência tornada comum”.

É importante frisar que transformar palavras não familiares, ideias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais é uma tarefa difícil. Nessa perspectiva, Moscovici dilucida que “[...] uma representação social se elabora de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a amarração” (MOSCOVICI, 1978, p. 110).

Assim, com o desenvolvimento da teoria e com os novos estudos, o teórico lançou novas concepções aos mesmos termos, definindo os mecanismos que constituem um processo de pensamento pautado na memória e em conclusões passadas. Esses dois processos são apresentados e explicitados a seguir (SANTOS, 2017a):

1. **Ancoragem:** a finalidade é ancorar as ideias estranhas e, em seguida, reduzi-las a categorias e imagens comuns para de tal modo posicioná-las em um contexto familiar. A partir da ancoragem, se fará a classificação através dessa relação anterior ao objeto, ou ideia e/ou acontecimento, com a categoria. Então, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).
2. **Objetivação:** trata de objetivá-los, transformar algo abstrato em algo quase que concreto, deslocando o que está na mente para algo que exista no mundo físico. Sendo um processo mais atuante que a ancoragem, esse processo une a ideia de não familiaridade com a realidade na transformação de algo abstrato em algo quase que físico. Logo, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser

impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71-72).

Portanto, são esses dois mecanismos os responsáveis pela criação das representações sociais, pois transformam o não familiar em familiar. A classificação se relaciona ao ato de algo novo ser qualificado dentro de alguma categoria, ou seja, de nomear o que não tinha nome e assim sermos capazes de imaginá-lo e de representá-lo. “De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2015, p. 62). E mais:

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente, transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Nesse sentido, após analisar os fundamentos epistemológicos que são base deste estudo e de refletirmos acerca das suas construções e bases, descobrimos, em Popper (1785), que na pesquisa é fundamental a interpretação. Além disso, entendemos que esta será sempre uma teoria, uma explicação histórica apoiada por uma corrente de argumentos e, talvez, por evidência documentária.

Em minha tese, considero esses aspectos supracitados, assim como o primeiro passo vital para compreender uma teoria, que é o de compreender a situação problema em que ela surge. Dessa forma, ainda molhada do banho no rio, continuo a minha caminhada, manifestando, nesta escrita, a minha aprendizagem com relação à TRS, que surgiu na pesquisa de Serge Moscovici sobre “A Psicanálise” e suas bases epistemológicas. Incluo que, para construir esse conhecimento, parto do pressuposto que constitui a minha tese: **“Ser docente” está ancorado a uma representação social e conhecer essa representação, discutir e debatê-la é fundamental para compreender o “ser” e (re)pensar o fazer docente.**

É válido frisar que por tratar a TRS como parte principal da fundamentação teórico-metodológica escolhida, ela atravessa toda a metodologia desenvolvida nesta tese.

#### **4.2 *Habitus* Professoral e TRS: uma relação possível**

Pensar na constituição do “ser docente” a partir de um *habitus* da profissão requer a compreensão do conceito de *habitus* a partir de Bourdieu (2006), que o define como um sistema

de disposições que aborda modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos dá capacidade de agir de determinada forma, de acordo com uma circunstância.

Dentre as muitas definições apresentadas por Bourdieu (1983), escolhi a que se aproxima da proposta das representações sociais, sendo ela um sistema subjetivo, embora não individual, de esquemas de percepção e ação, produto de determinadas condições objetivas de construção dos seres sociais. Trata-se de um sistema que abarca estruturas estruturadas e estruturantes da vida social que estão na origem das relações.

Estudos que aproximam a duas correntes teóricas — TRS e *Habitus* — têm ganhado notoriedade em pesquisas. Recordo-me da X JIRS (2017) e VIII CBRS, onde, em uma das conferências, discutiu-se o crescimento de pesquisas nessa área, assim como citaram as importantes contribuições do Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho nos estudos dos conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu, em especial o *habitus* e o campo educacional, em uma relação com a TRS, fundamentando, assim, a relação dessas duas teorias.

De acordo com Domingos Sobrinho (1998), seria o *habitus* estruturante de identidades socioculturais, uma vez que representa uma via de acesso à produção das representações sociais, assim como permite a aproximação dos esquemas que constituem o indivíduo.

Dessa forma, compreendo que a representação social do grupo quanto a “ser docente” está relacionada a uma visão incorporada que apresenta fatores que podemos evidenciar na presença do *habitus*, este que os docentes carregam de suas histórias de vida, do momento em que eram estudantes. Propus que os docentes participantes da pesquisa recordassem esse período de suas vidas, porque esse exercício, realizado antes por mim, possibilitou-me compreender muito sobre o meu ser e fazer docente.

Na pesquisa doutoral de Melo (2009), com a orientação de Domingos Sobrinho, ela investigou os docentes das redes públicas de ensino municipal e estadual da cidade do Natal, esses que lecionam na etapa da educação infantil e do ensino fundamental I e II. Assim, compreendeu que os docentes se orientam a partir da

[...] representação social, produto de uma atribuição de sentido coletivamente construído e compartilhado a respeito do ato de ensinar, constituindo-se numa síntese de diferentes fontes de informação e produção de saberes, que envolve elementos do senso comum, de um *habitus* religioso, de modelos pedagógicos considerados ultrapassados, das agências responsáveis pela formação docente e do discurso hegemônico sobre a educação atualmente (MELO, 2009, p. 9).

Evidenciando como o *habitus* professoral, historicamente situado, é base para a construção da representação social no que se refere ao ato de ensinar, este que orienta as ações

dos docentes, em particular no contexto da sala de aula, a pesquisadora propôs os estudos do *habitus* professoral. Em sua percepção, Melo (2009) diz que *habitus* faz parte do conjunto de elementos que estruturam a prática pedagógica do (a) professor (a) em sala de aula, que está incorporada nas ações docentes a partir das vivências de quando eram estudantes-alunos(as) em seu curso de formação. Em Bourdieu (1983, p. 133), essa seria:

Uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador dessa interação [...] constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente.

A partir dessa visão praxiológica sobre *habitus*, expressa-se que ser portador(a) está congruente a um sistema de esquemas mentais da sua forma de viver, de se relacionar e de sua imersão em um determinado sistema de valores. Sendo esse sistema o *ethos*, que está aliado às manifestações do *hexis*, um sistema corporal específico em que o ser desenvolve as suas próprias estratégias para assim atuar em um determinado campo de seu convívio social e de acordo com os diversos espaços de convivência em que circula. De posse desse entendimento, nos ERDs realizados nesta pesquisa estudamos o *habitus* professoral para que os docentes pudessem refletir e dialogar sobre essas percepções em seu fazer docente.

### 4.3 Consciência em Serge Moscovici e Paulo Freire

No terceiro semestre do Doutorado, busquei uma disciplina em que pudesse aprofundar meus estudos na Filosofia Freiriana para relacioná-la com a TRS. Assim, cursei a disciplina "Práticas Educativas em movimento I". Como trabalho de final de disciplina escrevi, em parceria com a Ms. Anna Karolina Alves do Nascimento, um ensaio que objetivava relacionar as compreensões teóricas sobre a conscientização do ser professor na Filosofia Freiriana e na Teoria das Representações Sociais. Para isso, optamos por uma revisão bibliográfica acerca dos saberes da docência relativos à conscientização a partir de textos de autoria do educador e filósofo Paulo Freire (1921-1995) e do psicólogo social romeno Serge Moscovici (1924-2014). Utilizamos, portanto, uma análise comparativa de conceitos.

Na concepção da Pedagogia Freiriana, o conceito de “conscientização”, apesar de centrar-se nas ideias freireanas para a educação, não é criação de Paulo Freire. Em meados de 1964, foi utilizado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiro e, posteriormente, difundido e traduzido para as línguas inglesa e francesa por Hélder Câmara

(FREIRE, 1979). Ao lembrar a primeira vez em que ouviu o vocábulo, o autor afirma: “[...] percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (FREIRE, 1979, p. 15).

Em “Pedagogia da autonomia”, ao fazer uma atualização do conceito, Freire (2013, p. 56-57) afirma que, para nós, seres histórico-culturais, a “[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” Numa postura ativa, a conscientização nos exige ações concretas e eficazes. A educação insere-se, desse modo, como um processo permanente, motivado pelo reconhecimento da inconclusão, no qual educadores e educandos assumem a posição de sujeitos ativos e não de meros objetos.

Na TRS, o conceito de conscientização de Moscovici (1961) surge a partir da compreensão maior do indivíduo, mas partindo das ideias de Freud, retrata que os processos inconscientes determinam a produção dos saberes sociais. Com esse estudo, descobriu-se o trabalho de interiorização, que transforma o resultado coletivo em dados individuais que marcam o caráter da pessoa, em que as representações de todos passam a ser a de cada um, do nível consciente ao inconsciente.

Na TRS se estuda o fenômeno da representação social, ou seja, parte do pensamento social em sua diversidade e em sua dinâmica, iniciando diferentes formas de conhecimento e comunicação, norteadas por objetivos diferentes. Nessa perspectiva, o conceito de representação social apresenta relação simbólica entre sujeito e objeto, ao caracterizar-se por um fenômeno do pensamento, por abstrair, pensar sobre coisas, criar teoria sobre coisas, como forma de saber que se distingue dos outros por seus modos de elaboração e função a que se destina.

#### 4.3.1 Conscientização, primeiras aproximações

Em Freire (2019), a conscientização é apresentada enquanto um processo de evolução de uma consciência ingênua ou mítica para uma consciência crítica, que recorre à radicalização crítica, criadora e, conseqüentemente, libertadora, a partir da dialética entre subjetividade e objetividade, que gera um atuar e pensar sobre a realidade para transformá-la. Isso acaba por se transformar em uma ameaça à classe dominadora, vista como um obstáculo para a emancipação dos homens. Desse modo, temos a consciência oprimida e a consciência opressora. A tomada de consciência pelo oprimido, por sua vez, o leva à ação libertadora e transformadora de sua

realidade, inserindo-se nela de forma crítica. Ou seja, a consciência, para Freire, enquanto objetivo da educação problematizadora, desnuda a realidade.

Na TRS, o sujeito age com algum grau de inconsciência, na medida que não reflete sobre o objeto, mas apenas o reproduz, a partir do imaginário coletivo, de acordo com o grupo no qual está inserido. Nesse caso, ao refletir e/ou tomar consciência de suas representações sociais, o sujeito pode reforçar a conduta ou modificá-la.

Em nossa análise comparativa percebemos que os autores abordam a questão da conscientização na perspectiva de tomar consciência, e que ela está diretamente relacionada com as ações e práticas de suas vivências e realidades. Porém, destacamos como um diferencial, tendo em vista que para Freire a conscientização é libertadora e está relacionada à transformação da realidade. Já para Moscovici a conscientização está em perspectiva da compreensão de algo, de uma tomada de decisão, porém não está relacionada a uma perspectiva de transformação, de forma que tomar consciência de uma representação pode ou não modificá-la.

Sendo assim, discutir sobre a conscientização do professor é relevante no que concerne à formação docente, mais especificamente para constituição de um profissional crítico e reflexivo em sua práxis, considerando que cabe ao professor, como ser em constante (des)construção, estar sempre em formação.

#### **4.4 Pesquisa-ação: uma metodologia da pesquisa social**

A proposta desta tese é quebrar a dicotomia entre a teoria e a prática, uma vez que as instituições de ensino brasileiras, campos desta pesquisa, são espaços onde atuei/atuo como professora e onde, enquanto pesquisadora, acompanhei o seu funcionamento. A partir daí desenvolvo o objeto desta pesquisa: a representação social do “ser docente” construída pelos docentes dessas instituições.

Retornar às instituições como pesquisadora, observando o que nelas acontece e como acontece, direcionou-me à pesquisa-ação. Essa é uma metodologia que se ajusta a esta pesquisa pela afirmação sobre o mundo da ação, relacionando-se diretamente ao fazer. Dessa forma, pode ser vista como um instrumento concreto para uma proposta de mudança.

O uso da metodologia da pesquisa-ação se justifica a partir do objetivo geral desta pesquisa, que é: **analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a**

**própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada.**

Esse objetivo está relacionado às propostas da pesquisa-ação no sentido de “equacionar os problemas”, no caso do contexto investigado, os problemas relativos à formação continuada. Isso se dará através de propostas de ações para modificação da realidade por meio de um trabalho proveniente da troca de saberes entre pesquisadores e profissionais da organização.

Vale ressaltar que as pesquisas na área da Educação usando a pesquisa-ação como ferramenta metodológica não é algo novo. De acordo com Nascimento (2019), há alguns anos pesquisadores vêm estudando a pesquisa-ação como prática social e desenvolvendo seus próprios modelos, entre eles: Kemmis e McTaggart (2008); Nunan (1992); Thiollent, (1986); Tripp, (2005); entre outros autores.

Thiollent (1992), em sua abordagem, apresenta os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em uma pesquisa-ação, quais sejam:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores. (THIOLLENT, 1992, p.41)

Como evidenciado em Thiollent (1992), esse tipo de pesquisa evidencia uma situação-problema. No caso desta investigação em tela, essa situação-problema são as formações docentes inicial e continuada, essas que os docentes realizam constantemente, como atores em movimento.

Considerando esse problema, enquanto pesquisadora busquei estabelecer um diálogo com esses docentes objetivando a concretização de conhecimentos teóricos em uma constante relação com a problemática investigada. Dialogando sobre saberes formais e informais acerca das temáticas levantadas pela representação social do grupo, para reflexão possíveis formas para planejar correspondentes ações em função da problemática.

Tripp (2005) aponta a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que está dentro da investigação-ação, esta que tem esse termo empregado para qualquer processo que siga um

ciclo de aprimoramento da prática entre o agir no campo e o investigar sobre ela. Desse modo, planeja-se, implementa-se, descreve-se e se avalia uma mudança para a melhora na prática, aprendendo mais efetivamente, no correr do processo, sobre a prática e a própria investigação. Para o autor, o ciclo básico da investigação-ação estaria dividido então em planejar, agir, descrever e avaliar.

Esses aspectos foram considerados durante o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, com a escolha dos instrumentos e na perspectiva de se estabelecer nas instituições de ensino um clima de troca de saberes, de uma formação continuada e não apenas na formação dos participantes da pesquisa, mas na formação desta professora pesquisadora que, cada vez mais, tem seus conhecimentos enriquecidos.

A partir dessas considerações, traço o desenho da pesquisa, apresentando os instrumentos de pesquisa utilizados e como, neste caminho, aprendi com eles.

#### 4.4.1 O desenho da pesquisa

Com base no objetivo desta pesquisa e com uma proposta de triangulação<sup>51</sup> para obtenção dos dados, agrupei estratégias que favoreceram a conciliação e síntese das diferentes dimensões do estudo, como a pesquisa documental, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o Encontro Reflexivo Dialogal (ERD), a observação e a entrevista.

Tais metodologias não foram consideradas de forma isolada, pelo contrário, os dados advindos de seus procedimentos foram considerados de modo integrado, em uma configuração de retroalimentação, permitindo a ampliação e complexificação do universo de análise.

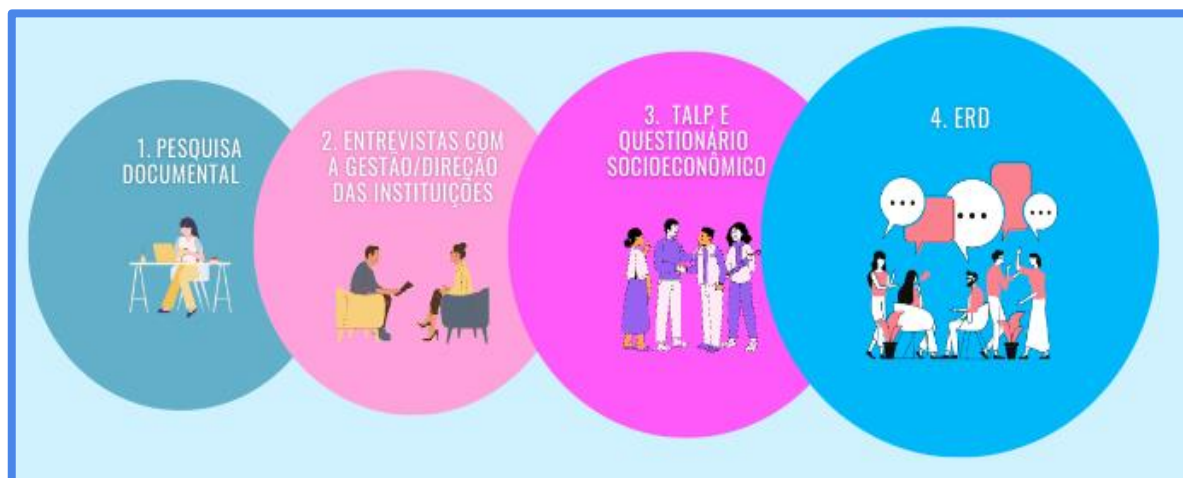
Com o conjunto dessas estratégias e dentro da proposta da pesquisa-ação, optei por caminhos investigativos e interventivos com o intuito de analisar as representações sociais e, ao mesmo tempo, apresentar uma proposta reflexiva e dialogada, através de uma relação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, que são os docentes e os membros que constituem as instituições de ensino analisadas.

Nesse sentido, o estudo proposto requereu um desenho de pesquisa organizado em quatro etapas, com auxílio das estratégias mencionadas acima de forma concomitante. No esquema seguinte (Figura 6), observamos que uma consistiu na aplicação da outra e que todas as fases se relacionaram para que se pudesse estabelecer o contexto.

---

<sup>51</sup> De acordo com Minayo (2005), a triangulação permite que o pesquisador social possa utilizar três técnicas ou mais com objetivo de ampliar suas informações diante do seu objeto de pesquisa.

Figura 6 – Esquema de representação do desenho da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No que diz respeito aos títulos dados às etapas foram, respectivamente: “Pesquisa documental/observações”; “Entrevistas com a gestão/direção das instituições”; “Aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e do questionário socioeconômico”; e “Grupos de docentes para os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD)”.

A primeira etapa teve um caráter exploratório e sua narrativa aprofundada ocorreu no capítulo anterior desta tese, dentro do subtópico “Quem caminha? E por onde caminha?”, no qual é apresentado o lócus da investigação. Com o intuito de permitir as primeiras aproximações com o contexto do estudo e de obter bases para as próximas etapas, realizei a análise de documentos oficiais, leis e diretrizes que regem a formação docente no Brasil e na Espanha, como também os documentos oficiais de cada escola selecionada, a saber: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Projetos Institucionais, entre outros.

A partir dos estudos de Lüdke e André (1986), compreendo a análise documental como uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, podendo esta complementar e fundamentar informações obtidas através de outras técnicas, além de desvelar aspectos novos de um problema e aproximar a pesquisadora do contexto daquela instituição. O uso da técnica está aliado a compreender o que os documentos apresentam como demandas da profissão docente necessárias à constituição do “ser docente”.

Desde a chegada aos campos de pesquisa, como indicado pela pesquisa-ação, passei a fazer observações concretas das atividades e das condições de trabalho, as quais foram registradas em um Diário de Campo e são fundamentais para a escrita autoetnográfica.

O diário de campo é uma ferramenta de trabalho para a observação. É nele onde “escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevista em

várias modalidades” (MINAYO, 2013, p.71). Com base nessas anotações, ao descrever a minha chegada aos campos de pesquisa, destaco como cheguei em cada um desses espaços de forma individualizada. Friso, no entanto, que aqui falo, de forma geral, como professora.

Cada um dos espaços que visitei estava repleto da alegria das infâncias; nos sorrisos, na gritaria e nas gargalhadas, características próprias dessa fase da vida. Não posso deixar de destacar que os espaços da Instituição de Ensino da Rede Federal do Brasil e do Centro de Educação Pública da Espanha condizem com a DCNGEB (BRASIL, 2010) e seus documentos oficiais, ao destinarem espaços para o brincar. Enquanto isso, na Instituição de Ensino da Rede Municipal o espaço é muito restrito e compartilhado com um número grande de crianças, sem disposição de brinquedos, o que não privilegia o brincar.

Essa constatação é importante na medida em que, durante a observação, lembrei-me de anotar no diário como os sons da infância me faziam sentir em um ambiente familiar, de reconhecimento daqueles espaços como instituição de ensino.

Com objetivo de compreender as instituições e sua organização e de me aproximar enquanto pesquisadora daqueles ambientes, bem como de coletar informações originais acerca das situações e dos participantes da pesquisa em movimento, como dita a pesquisa-ação, na segunda etapa desta pesquisa, realizei entrevistas com as gestoras/diretoras de cada uma. É relevante destacar que todas são do gênero feminino e, por isso, optei por demarcar o gênero no uso dos vocábulos referentes ao cargo que ocupam. As entrevistas foram ferramentas para a coleta de informações, baseadas num roteiro estruturado de perguntas.

Relacionando a TRS aos estudos de métodos de pesquisa social, Faar (*apud* MINAYO; CRUZ NETO, 1993) argumenta que a abordagem técnica de entrevistas semiestruturadas supõe perguntas previamente formuladas e a possibilidade de abordar livremente o tema proposto. Assim, optei pela entrevista semiestruturada por sua flexibilidade, permitindo a mim, enquanto entrevistadora, retomar pontos ou solicitar novos esclarecimentos a respeito de aspectos que não tenham ficado claros durante o momento da entrevista e na própria observação.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila. As gestoras/diretoras das três instituições de pesquisa foram muito receptivas e cordiais. Durante todo meu período nesses campos, que se estendeu, formalmente, por um período de dois meses em cada uma, suas gestoras/diretoras estiveram à disposição sempre que solicitadas. A maior parte dos dados gerados com as entrevistas foram utilizados para escrita da categorização das instituições e apresentados no capítulo anterior desta tese.

Na terceira etapa da pesquisa, realizei a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Preciso destacar que esse é um dos métodos específicos das representações sociais

para obtenção de dados, oriundo do trabalho experimental de Abric (1998). Para compreender o uso dessa técnica, recorro a Melo (2009, p. 62), que diz:

A TALP consiste em estimular o pesquisado em associar entre três e cinco palavras a um termo indutor (palavra ou expressão) sugerido pelo pesquisador. Essa técnica envolve ainda a hierarquização das palavras evocadas em ordem crescente de importância: a seleção adequada considera a mais importante; e a justificativa da importância que lhe foi atribuída.

Abordo melhor as questões sobre a aplicação metodológica da TALP no subcapítulo posterior, mas já adianto que os dados obtidos com sua utilização foram analisados a partir da abordagem experimental, com auxílio do Sistema de Espiral Representacional (SER) proposto por Melo, (2022) e apresentados em “Espiral Representacional”. Estendo-me sobre essa abordagem no subcapítulo a seguir.

Para Thiollent (1998), a pesquisa-ação é definida como método ou como estratégia de pesquisa que pode utilizar-se de diversos métodos ou técnicas particulares em cada etapa do processo de investigação. O autor considera ainda que, “[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação [...]” (THIOLLENT, 1998, p. 26). Em complemento defende que uma técnica como o questionário seja mais restrita e que, em certos casos, os convencionais questionários sejam utilizados como meio de informação complementar.

Ressalto que, juntamente com a TALP, apliquei um questionário socioeconômico, esse instrumento foi organizado via plataforma *Google Forms* e seu link foi disponibilizado aos participantes da pesquisa após responderem a TALP. Escolhi usar o questionário socioeconômico para complementar os dados sobre os participantes da pesquisa e objetivando a melhor caracterização do lócus da pesquisa. Para tanto, na formulação desse instrumento elaborei questões de natureza sociodemográfica e econômica.

O questionário foi subdividido em temáticas. A primeira, referente à **caracterização dos(as) professores(as)** participantes da pesquisa, iniciava com questões para identificação do gênero, do estado civil, da faixa etária e da região em que viviam. A partir dessas informações, o segundo tema foi relativo às questões da **formação inicial e continuada/permanente** e tinha sete questões. Na sequência, com quatro questões, vinha a terceira temática, relativa ao **contrato de trabalho**. Já a quarta temática era referente à **trajetória acadêmica e profissional**, com três questões. Em seguida, vinha a quinta temática, que discutia sobre **hábitos pessoais**, com três questões. Por fim, na abordagem da sexta temática, constava uma questão que

contemplava a **prática docente**. Em sua última parte, o referido questionário explicava sobre a próxima fase da pesquisa e perguntava se o entrevistado gostaria de confirmar sua participação.

No geral, o questionário tinha 22 questões, sendo 17 objetivas, respondidas através de alternativas de múltipla escolha, e cinco questões abertas, nas quais o participante escrevia livremente suas respostas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o uso desse recurso metodológico com perguntas fechadas deve oferecer alternativas que compreendam as possíveis respostas para tais perguntas. Em complemento, os autores afirmam que o uso dessas perguntas favorece a tabulação dos dados, enquanto as perguntas abertas, que são as que o entrevistado responde com suas próprias palavras, são mais difíceis de tabular e analisar.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida tem caráter circular, uma vez que envolveu características investigativas e interventivas ao mesmo tempo, produzindo dados por meio da pesquisa de campo. Este movimento circular, na pesquisa-ação, consiste no estudo dos problemas, falhas e pontos passíveis de aprimoramento identificados na análise crítica. Assim, os dados construídos a partir das três primeiras etapas foram discutidos com um grupo formado dentre os participantes da investigação.

A quarta etapa da pesquisa foi a criação de um grupo para participação da formação continuada através do Encontro Reflexivo Dialogal (ERD) (MORAIS, 2019), cujo propósito era a discussão de temas provenientes da representação social encontrada em cada uma das instituições.

O ERD é uma técnica que tem como base o “grupo focal” e tem sido cada vez mais usada no trabalho de campo e em pesquisas qualitativas. Segundo Minayo (2013, p. 68), os grupos focais “[...] consistem em reuniões com um pequeno número de interlocutores”. Nesse sentido, o ERD consiste em um movimento com um caminho flexível e que deve ser constituído pelo pesquisador(a) em um processo criativo, permitindo duas possibilidades distintas, mas que sejam relacionais. Ambas devem ter a finalidade de permitir a apreensão dos participantes sobre os seus sentidos, significados, sentimentos, ideias, concepções e pontos de vistas.

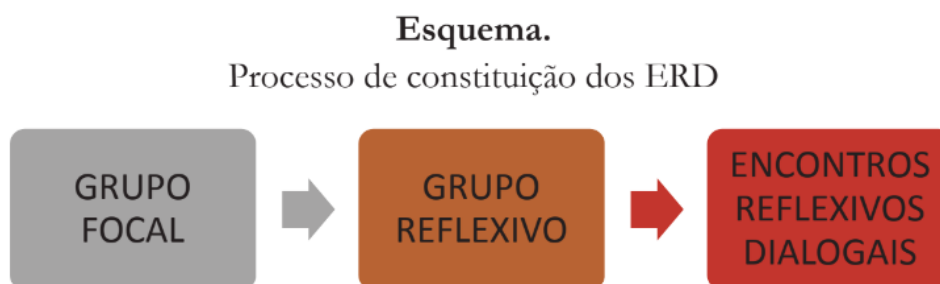
As análises dessas informações, por sua vez, devem acontecer durante encontros, que, nesse sentido, assumem caráter formativo, ao permitir que sejam autorizadas, criadas, desenvolvidas e ressignificados reflexões e diálogos. Nas palavras de Morais (2019, p. 200-201):

Os ERD surgem não como algo que recusa, ou que nega o outro, mas como uma possibilidade de permitir aos pesquisadores que se impliquem e que

ressignifiquem o movimento que desejam conduzir nos seus processos formativos em grupo, que coloquem seu tom, ou que se autorizem a criar.

Em uma pesquisa, é necessário que o(a) pesquisador(a) busque estratégias metodológicas que deem conta de alcançar os seus objetivos propostos. Esse movimento foi realizado por Morais (2019), quando, a partir dos estudos sobre Grupo Focal (GATTI, 2012 *apud* MORAIS, 2019) e do Grupo Reflexivo (FORMIGA; BARBOSA, 2008), desenvolveu a proposta dos Encontros Reflexivos Dialogais como um recurso que incorpora conhecimentos de outros e, portanto, se constitui e se ressignifica, de forma a ser um encontro que autoriza, que permite ao outro se perceber. A autora, usando Barbosa (1998), admitiu perspectivas múltiplas nas quais o pesquisador deve se desenvolver, autonomamente, produzindo conhecimento e não apenas reproduzindo, como podemos observar na figura do esquema a seguir (Figura 7), desenvolvido pela estudiosa:

Figura 7 – Esquema - Processo de constituição do ERD



Fonte: Morais (2019, p. 200).

O esquema acima ilustra o processo desenvolvido por Morais (2019) para pensar no movimento de ressignificação docente, cujo entendimento se deu em um processo de reflexão sobre os repertórios e os conhecimentos adquiridos pela pesquisadora ao longo de uma trajetória no âmbito da formação docente. A partir do devir criativo de pensar sobre o seu objeto de pesquisa, na elaboração de sua tese, ela entendeu a necessidade de uma nova forma de pensar para a reflexão dos membros do grupo que entrevistou, sem considerar um foco específico ou questões previamente prontas, estas que levam a reflexões instituídas pelo outro. De acordo com Morais (2019, p. 200), eram necessários:

[...] encontros que fossem reflexivos no que tange à própria ação do sujeito envolvido como autor e não apenas como agente de uma mecânica pronta, e ainda que permitissem ao grupo dialogar sobre determinada temática que

partisse dos seus interesses, das suas motivações e daquilo que fizesse sentido para a sua formação.

Nessa perspectiva, é possível enxergar a ERD como uma metodologia apropriada à pesquisa-ação, constituindo-se como uma etapa no processo que fornece dados, os quais podem ser transformados, em problemáticas e reflexões a serem refletidas pelo grupo de participantes, possibilitando o desenvolvimento de formações e construção de novos conhecimentos. Assim, os encontros realizados pelo grupo de docentes permitem o acesso não somente à representação social, mas também às relações entre essas representações e o “ser docente”.

Nesta pesquisa em tela, o ERD foi composto por cerca de cinco professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das instituições de ensino e organizado de acordo com a disponibilidade dos(as) professores(as) participantes. Foram propostos quatro encontros, que foram desenvolvidos uma vez por semana, com duração de cerca de 50min. As discussões do grupo foram iniciadas pela reflexão sobre a representação social do “ser docente”, analisada pela pesquisadora na etapa anterior.

Em diálogo com os docentes participantes do ERD, expus o conceito de representações a partir de Charlie (1989 *apud* BAILLAUQUÈS, 2001), que, diante da importância de conhecer a sua representação, afirmou que as representações são “[...] instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas; as representações dos(as) professores(as) podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem” (CHARLIE 1989 *apud* BAILLAUQUÈS, 2001, p. 35).

Em seguida, os participantes apresentaram as suas demandas formativas, a partir da análise de suas representações sociais. Os encontros foram pautados por recursos projetivos que permitiram explorar a dimensão simbólica dos sujeitos, tais como problematizações, referenciais teóricos, pesquisas, vídeos, músicas, reportagens etc.

Como pesquisadora em TRS, compreendo a possibilidade de explorar diversos instrumentos metodológicos na busca por alcançar os objetivos propostos. Assim, nesta pesquisa, após a realização das quatro etapas, concentrei-me em descrever, analisar e interpretar as informações geradas pelo ERD. Os dados foram analisados preconizando uma perspectiva qualitativa, buscando identificar o que caracteriza a instituição de ensino e os participantes. Para isso, utilizei as transcrições realizadas a partir das reflexões e diálogos dos ERDs e os registros em diário de campo, com norte na análise de conteúdo, visto esta possibilitar, segundo Minayo (2005), uma interpretação mais profunda.

Os dados gerados pela pesquisa-ação foram analisados sob a óptica de Bardin (2011), cuja análise é a categorização, descrição e interpretação dos dados auferidos. Já a técnica de categorização “[...] consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2011, p. 43). Trabalhei priorizando a análise temática, que investiga os núcleos de sentido que constituem a comunicação através da observação de temas.

Em Bardin (1979 apud MINAYO, 2013, p. 86, grifos do autor), o trabalho com análise temática “[...] consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Assim, busquei identificar os temas, seguidos do recorte dos textos, de acordo com os conteúdos apresentados, e por último o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo de participantes da pesquisa.

No capítulo 6, discorro como os ERDs aconteceram nas distintas instituições e apresento a análise dos dados construídos a partir desses encontros.

#### **4.5 Abordagem Estrutural: a Teoria do Núcleo Central**

Para apresentar a Teoria do Núcleo Central (TNC) tomo como aporte teórico os estudos dos pesquisadores que difundiram a teoria, como Abric (1996, 1998), Sá (1999, 1998), Melo (2005, 2009) e Santos (2017a).

Comecei a desenvolver pesquisas com essa fundamentação teórica durante o mestrado, utilizando-a em minha dissertação (SANTOS, 2017a). Em parceria com minha orientadora realizei diferentes pesquisas e publicações, com destaque para uma das últimas publicações, em um periódico com *Qualis A2*<sup>52</sup>. Refiro-me à Revista Diálogo Educacional, seção Dossiê “Práticas Docentes: narrativas e representações sociais (volume II), onde publiquei o artigo intitulado “Base Nacional: uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC”, em parceria com a minha orientadora Dra. Elda Melo e com a Dra. Erivânia Morais.

Sigo me constituindo enquanto pesquisadora que se apoia nesse referencial teórico-metodológico na escrita ora apresentada e, por isso, amplio minha fala a seu respeito para

---

<sup>52</sup> *Qualis* é o sistema brasileiro de avaliação de periódicos que classifica os meios utilizados para divulgação de produções intelectuais dos programas de pós-graduações (mestrados e doutorados) no tocante à sua circulação em âmbito local/nacional/internacional e à qualidade destes. A classificação A2 confere à publicação uma *Excelência* internacional.

explicar que a TNC, esta que passou a ser desenvolvida a partir dos estudos da Escola de Aix-en-Provence, liderada por Jean-Claude Abric e Claude Flament, afirmando-se como teoria complementar a TRS, com o passar do tempo, com sua relevante fundamentação teórico-metodológica. A escola francesa reconhecida por ter uma abordagem estruturalista, com foco no funcionamento de processos cognitivos e dos gêneros psíquicos, desenvolvendo, assim, procedimentos metodológicos qualiquantitativos e teóricos. Como instrumento de coleta de dados, utilizava-se a Técnica de Associação Livre de Palavra (TALP), mesma técnica que utilizei nesta tese.

De acordo com Sá (1996), é notória a resistência do teórico Moscovici (1988) em definir de forma mais precisa os termos teórico-conceituais da TRS, argumentando que se “[...] inaugurasse um campo de pesquisas como se soubesse de antemão a maneira como as coisas evoluíram” (MOSCOVICI, 1988 *apud* SÁ, 1996, p.19). Para o autor, tal fato evidencia o cuidado do teórico em “[...] impedir a cristalização prematura de conjuntos operacionalizados de conceitos, hipóteses e técnicas de pesquisa que terminassem por constituir ‘microteorias’ autônomas em relação à ‘grande teoria’” (SÁ, 1996, p. 19, grifos do autor).

Como destaque em meu texto dissertativo (SANTOS, 2017a), essa visão de Moscovici possibilitou que outros pesquisadores se debrucem sobre perspectivas e abordagens na grande teoria, podendo lançar proposições de cunho teórico e metodológico e não se prendendo a um arcabouço teórico. Citamos como exemplo Jodelet (2001, p. 17), ao afirmar que nas representações sociais “[...] tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico”.

Destaco que as ciências humanas também têm apreciado os estudos desses fenômenos. Assim, em minhas leituras posteriores, identifiquei o pesquisador Moisés Domingos Sobrinhos (2019), que destaca como Serge Moscovici (1976) preocupou-se em construir uma “teoria aberta”, capaz de dialogar com outras matrizes teóricas.

Como pesquisa-ação, esta tese caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Entretanto, em conformidade com a TNC, sua abordagem é para além de qualitativa, pois oportuniza a associação com a abordagem quantitativa, uma vez que favorece a concepção da organização interna de uma representação social.

Adotei ambas as abordagens para apreender melhor o meu objeto de estudo e, assim, a partir da análise da representação social, considerar a abordagem experimental, dialogar e refletir com os grupos das distintas instituições de ensino nos ERDs.

Retomo novamente meu trabalho dissertativo (SANTOS, 2017a), onde relato que a proposição da abordagem liderada por Jean-Claude Abric possui um caráter mais estrutural e

cognitivo relativo à sistematização das representações sociais. A intenção é frisar mais uma vez que essa teoria possibilita a análise das falas, enunciados e expressões dos docentes, favorecendo conhecer o modo como pensam, bem como quais significados e formas que atribuem, enquanto grupo e individualmente, sobre o “ser docente”. Essa reflexão é fundamentada na compreensão de que “[...] as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um, individualmente” (JOVCHELOVITCH; GUARESCHI, 1994, p. 81).

A TNC tem origem na defesa da tese de Jean-Claude Abric, no ano de 1976, intitulada “*Doctorat d’État de Jean-Claude Abric – Jeux, conflits et représentations na Université de Provence*”<sup>53</sup>. Em referência a essa historicidade, Jesuíno (2014, p. 48, *apud* SANTOS, 2017b, p. 131, 132) assim afirmou:

Essa teoria tem sua ancestralidade na própria TRS, como também nos estudos de Heider (1927), sobre os fenômenos de atribuição que apontavam de centralidade tal como núcleo e posteriormente em seus estudos sobre “psicologia ingênua”, e nos de Solomon Asch, na formação de impressões sobre as pessoas, partindo de um conjunto de características que lhes sejam atribuídos. Entretanto, na grande teoria, teve como aporte o núcleo figurativo, distinguindo o conceito de um para com o outro no capítulo relativo ao processo de objetivação, através do qual o esquema figural adquire os seus contornos.

É preciso salientar que essa teoria procede, em grande parte, das análises de Serge Moscovici (1961) sobre esse núcleo imaginante relacionado ao seu papel genético, como aponta Abric (1994) acerca do Núcleo Central. A partir de Sá (1996) tem-se o elemento essencial de toda representação constituída, que pode ultrapassar o simples quadro do objeto da representação ao buscar dar conta de sua origem diretamente nos valores que suplantam e que não exigem nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização.

A noção de centralidade é um dos elementos que configuram a organização da representação. Como descrito por Sá (1996), “[...] nesses processos de percepção social aparecem, portanto, elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permitem colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos” (ABRIC, 1994a *apud* SÁ, 1996, p. 64).

---

<sup>53</sup>Doutorado Estadual de Jean-Claude Abric: Jogos, conflitos e representações na Universidade de Provença (tradução nossa).

Já para Abric (1998, p. 31), “[...] não é a presença maciça de um elemento que define a sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação”. O referido pesquisador se remete a três ideias essenciais na TNC, quais sejam:

- 1) As representações sociais são conjuntos sócios cognitivos organizados e estruturados;
- 2) A estrutura específica da representação social é constituída de dois subsistemas, sendo um sistema central e um sistema periférico;
- 3) O conhecimento do simples conteúdo de uma representação, não é suficiente para defini-la.

Posto isso, assim como afirmou Abric (1996, p.10): “É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação.”

O Núcleo Central com seus elementos periféricos atuam, pois, como uma entidade em que cada parte tem um papel específico e complementa a outra parte. No caso das representações sociais o NC se situa na noção de núcleo figurativo, a qual segue o processo de objetivação existente na constituição de uma representação social.

A propriedade do NC é o elemento ou os elementos mais estáveis de uma representação social. Dito de outro modo, é o núcleo duro, sendo responsável por manter a representação, possibilitando a sua continuidade. Este é, pois, o elemento mais resistente à mudança quando o núcleo central se modifica e “provoca uma transformação completa da representação” (ABRIC, 1998, p. 31).

O núcleo central de um elemento é definido pelo aspecto quantitativo, do mesmo modo que possui uma visão qualitativa. Assim, “[...] não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 1998, p. 31). Desse modo, a significação é uma condição basilar para a constituição do núcleo central.

Como evidenciado por Aragão, Santos, Mourão e Naiff (2014, p 650):

De acordo com Abric (1998), o núcleo central, ou núcleo estruturante, poderia ser determinado por três lados, em que o primeiro estaria de acordo com natureza do objeto representado, o segundo, pelo relacionamento entre grupo com o objeto e já o terceiro, por sistemas de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo, sendo que esse núcleo central se constitui pelos seus elementos de significação da representação e têm duas funções fundamentais.

Ainda em Abric (1994, 1998), contemplamos as duas funções fundamentais do Núcleo Central: a função geradora, que faz dele um elemento responsável pela criação ou transformação, dando significado aos demais elementos que constituem uma representação e possibilitando que esses outros elementos levem sentido e valor; e a função organizadora, por meio dos elos, que unem os elementos da representação, sendo esta responsável pela unificação e estabilização da representação.

Portanto, o NC garante a estabilidade da representação social, visto que “[...] ele constitui o elemento mais estável da representação”. Aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos” (ABRIC, 1994a *apud* SÁ, 1996, p.70). Sendo assim, o Núcleo Central, na estrutura de uma representação, ocupa uma posição distinta.

Ao redor do Núcleo Central estão os elementos periféricos, vistos como “esquemas” em que o próprio Núcleo Central se encarrega de organizar, “[...] garantindo de modo instantâneo o funcionamento da representação como guia de leitura de uma situação” (FLAMENT, 1989 *apud* ABRIC, 1998, p. 32). Segundo ABRIC (1998, p. 32): “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mas vivos e mais concretos. Eles respondem por três funções primordiais: [...]”, sendo elas: a função concretizadora, a função de regulação e a função de defesa.

Na escrita dissertativa que fiz, descrevo, a partir de Abric (1998), essas funções:

1. Função de concretização: essa tem total influência do contexto em que se insere, nela os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade, tem papel tendo conexão com o núcleo central e a situação concreta é ela que permite a formulação da representação em termos concretos, de imediata compreensão e transferência.
2. Função de regulação: suas atribuições são essenciais para adaptação e evolução da representação, ou seja, as informações novas ou as transformações podem ser integradas na periferia da representação, pois é nela que aparecem os elementos que podem entrar em conflito com os fundamentos da representação e poderão ser ou não integrados a ela. Diante da estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.
3. Função de defesa: sistema de defesa da representação, uma vez que o núcleo central é resistente a mudanças, uma vez que a mudança dele interfere na transformação completa da representação. Dessa forma, o sistema periférico funciona como um sistema de defesa da representação. Uma transformação de uma representação inicia-se através de mudanças dos elementos periféricos. Assim, são nos sistemas periféricos que podem surgir as contradições relativas ao núcleo central (SANTOS, 2017a, p. 136).

Abric (1994, 1998) sistematizou um quadro (Quadro 4) relativo às características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social, o qual apresento a seguir:

Quadro 4 – Características do sistema central e sistema periférico

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
- Ligado à memória coletiva e à história do grupo	- Permite a integração de experiências e histórias individuais
- Consensual define a homogeneidade do grupo	- Tolerância a heterogeneidade do grupo
- Estável - Coerente - Rígido	- Flexível - Tolerância a contradições
- Resiste a mudanças	- Evolutivo
- Pouco sensível ao contexto imediato	- Sensível ao contexto imediato
- Funções: <input type="checkbox"/> gera o significado da representação <input type="checkbox"/> determina sua organização	- Funções: → permite a adaptação à realidade concreta → permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (1994b *apud* SÁ, 1996, p. 74) e Abric (1998, p. 34).

Tomando como base o quadro apresentado acima, evidencio as características dos sistemas na relação de um com o outro, cuja diversidade determina aspectos de coletividade e individualidade, de homogeneidade e heterogeneidade, de estabilidade e flexibilidade, e de resistência e mudança ao abordar a evolução. Esta por sua vez, leva à mudança, ou seja, à sensibilidade do contexto imediato e, dentro das funções, à geração de significado, com a determinação da organização na relação com a adaptação à realidade concreta e à diferença do conteúdo. Assim, analiso que de um sistema para o outro os aspectos são antônimos e que a presença de ambos é fundamental na constituição de uma representação.

#### 4.5.1 O Sistema de Espiral Representacional (SER)

Em minha dissertação (SANTOS, 2017a), utilizei a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) e o *software Ensemble des Programmes Permetant l'Analyse des Evocations*<sup>54</sup> EVOC (2000) para a análise estatística dos resultados da TALP.

A partir dos estudos teórico-metodológicos e do desenvolvimento de diversas pesquisas do grupo de estudos RESFORD, já citado nesta tese — Pesquisas estas que, apesar de terem objetos distintos, convergem na mesma fundamentação teórica, a saber as abordagens da TRS e TNC e na área de Formação Docente —, apresento a RS mediante a representação figurativa da “Espiral Representacional” (MELO, 2018).

<sup>54</sup> Conjunto de Programas que Permitem a Análise de Evocações (Tradução nossa).

Convém esclarecer que essa abordagem figurativa da “espiral representacional” passa por um processo de evolução a cada nova pesquisa. Assim, a Profa. Dra. Elda Melo, coordenadora do grupo e orientadora dos participantes, vem avançando com seus orientandos no desenvolvimento dessa abordagem figurativa de representação.

A primeira proposição do uso da espiral ocorreu na Dissertação de Oliveira (2015), com a ideia de associação à imagem de uma célula e se referindo à capa de livro de Sá (1996), que tem a imagem de uma espiral relacionando o movimento das representações ao seu movimento, sendo esta nomeada como diagrama esférico.

Nas dissertações de Vieira, Silva e Oliveira (2016) a espiral foi utilizada em uma representação gráfica aproximada. Já em Moraes e Santos (2017) a espiral seguiu com a aproximação das imagens figurativas anteriores, mas passou a ser nomeada de “espiral de sentidos” Melo (2018).

Em minha escrita dissertativa (SANTOS, 2017a, p. 143):

A proposição de apresentação dos dados em espiral está associada à visão celular, em que no centro estariam os elementos mais rígidos, capazes de influenciar ao mesmo tempo em que proporciona o surgimento ou desaparecimento dos outros elementos. Desta forma, esse espiral estaria em constante movimentação. Os elementos mais próximos desse núcleo central, assim como na ilustração de quadrantes, seriam os intermediários I e II, os que mais sofrem a influência do núcleo central. E, logo, os mais distantes são os elementos periféricos, que sofrem menos influência do núcleo central.

A organização gráfica proposta por Melo (2018) acompanha o entendimento de Vergès (1999) acerca da estruturação representacional em quadrantes, com a presença de um núcleo central e quadrantes que representam elementos intermediários, mais próximos a esse núcleo, e elementos periféricos.

Em uma de minhas publicações relativas à Dissertação, nos Anais das X JIRS - Jornada Internacional das Representações Sociais e na VIII Conferência Brasileira de Representações Sociais (CBRS) em 2017, publiquei o texto intitulado “Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central - A espiral de sentidos acerca do PNAIC” (SANTOS 2017b). Nesse texto, apresentei a espiral de sentidos à comunidade científica interessada na abordagem da TRS, tratando do uso da imagem figurativa, como se pode observar na citação abaixo:

Essa apresentação dos dados está associada à visão celular, em que no centro estariam os elementos mais rígidos, mais compartilhados pelo grupo e as esferas adjacentes demonstram os elementos, intermediários e periféricos, que estão em processo de aproximação ou distanciamento do núcleo central. Estes

elementos estariam em constante movimento, a depender do compartilhamento de novos conhecimentos no âmbito do grupo. Em nossa opinião, o espiral de sentidos permite uma melhor visibilidade ao conteúdo representacional, tornando mais acessível a compreensão de sua dinâmica interna (SANTOS, 2017b, p. 28-29).

Nas dissertações de Freire (2019), Bezerra e Silva (2020), sob a orientação de Profa. Dra. Elda Melo, continuou-se mantendo o nome de “espiral de sentidos”, mas foram propostas novas representações figurativas, dispensando a utilização do *software EVOC*, e adotando um sistema no *Excel*, elaborado por Melo e colaboradores (2018).

Nas teses de Vieira (2020), Rodrigues e Pereira (2021), os pesquisadores, sob a orientação de Melo (2021), avançaram na imagem figurativa e no uso do sistema em *Excel*, desenvolvido pela orientadora. O sistema manteve a nucleação do que seriam os elementos centrais de uma determinada representação, a partir de dois elementos: o índice relativo dos termos evocados gerado e a Ordem Média de Evocações (OME)<sup>55</sup>.

O arquivo do *Excel*, criado por Melo (2018), estava configurado com a mesma fórmula do *EVOC*, que determina o índice relativo (IR). A fórmula criada por Melo (2018) segue representada:

$$(F1^{\circ}x9) + (F2^{\circ}x3) + (F3^{\circ}x1) = IR$$

Na fórmula, F1 representa a quantidade de vezes que a palavra aparece em primeiro, multiplicado por 9 e F2 a quantidade de vezes que essa mesma palavra aparece em segundo e assim sucessivamente.

Nesta tese ora apresentada, para a análise dos dados da TALP tive o prazer de usar pela primeira vez em nossa linha de pesquisa o Sistema de Espiral Representacional - SER (MELO, 2022)<sup>56</sup>, desenvolvido pela minha orientadora e por colaboradores da área de Tecnologia da Informação.

Em nossos encontros do grupo de pesquisa RESFORD, durante o ano de 2021, a Profa. Dra. Elda Melo apresentou e discutiu sobre a elaboração de um sistema representacional junto com os colaboradores, por meio de algumas reuniões nas quais também discorreu sobre a elaboração da nova nomeação “Espiral Representacional”. Por fim, no início de 2022, a pesquisadora nos apresentou o SER finalizado.

<sup>55</sup> OME: Cálculo matemático que revela a hierarquia atribuída às palavras durante o processo da TALP.

<sup>56</sup> Link de acesso ao SER, responsável por gerar a espiral representacional a partir dos dados da TALP. <https://talp-app.herokuapp.com/>

O SER trata-se de um sistema que se organiza a partir dos cálculos definidos na estrutura representacional do Núcleo Central na formatação de quadrantes (VERGÈS, 1992, p. 205). Apresento, portanto, como acontece a tabulação das palavras que se tornam os elementos da representação após a análise a partir de minha própria citação na formulação da dissertação.

É importante considerar que, de acordo com a proposta de Vèrges (*apud* Sá, 1996), a OME de cada palavra é auferida através da consideração das ordens das evocações, sendo que a citada em primeiro lugar tem peso 1, a em segundo lugar tem peso 2 e da mesma forma acontece com as subsequentes. Desta forma, se organiza a posição ao qual o sujeito evocou a palavra e sua saliência (SANTOS, 2017a, p. 184).

A base de cálculo do SER considera a diferença de peso estabelecida nas evocações pela sequência atribuída às palavras, sendo o valor determinado pela função, de acordo com a posição relativa. Assim é proporcionado um cálculo de soma dos produtos que, em seguida, são divididos pela soma das evocações de cada uma das palavras, obtendo-se o OME de cada uma delas. Essa média aritmética dos valores da OME, a partir de cada palavra, equivale à média da ordem de evocação. Essa atribuição de valores é determinada na ordem crescente. Se o valor da OME for baixo, significa que a evocação foi a mais citada nas primeiras posições na ordem de hierarquização que o participante da pesquisa determinou. Em contrapartida, se o valor do OME for maior, a palavra foi citada na última posição.

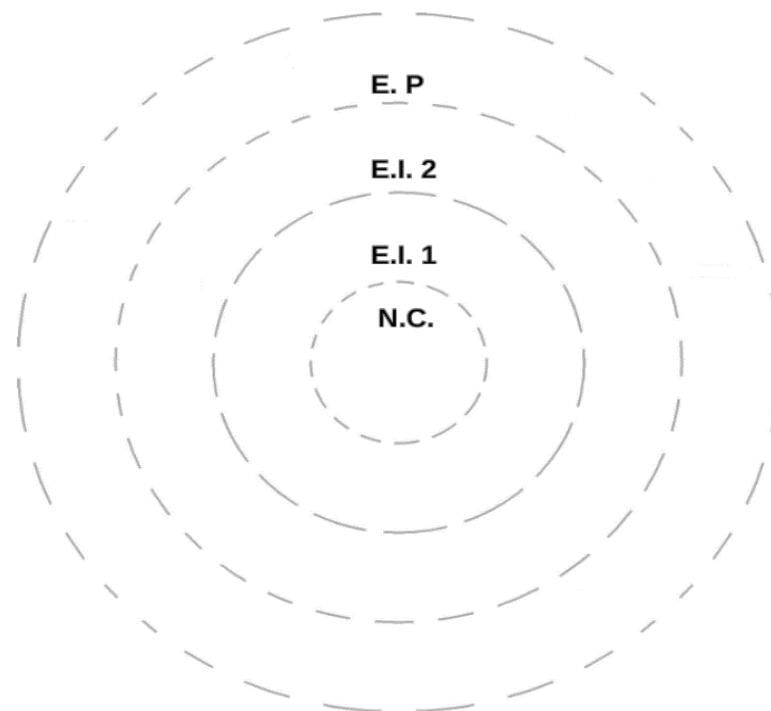
O SER cria e apresenta a espiral representacional, organizada a partir da mesma fórmula do índice relativo representada acima e seguindo o modelo dos 4 quadrantes, porém os determinando em quatro círculos concêntricos e circunscritos com fendas que possibilitam o movimento de entrada e saída das evocações. Como uma espiral de dentro para fora, o círculo central representa o Núcleo Central da representação, seguido dos elementos intermediários I, II e, na maior circunferência, dos elementos periféricos.

Logo, as palavras destacadas do Núcleo Central possuem uma maior frequência e menor OME, por serem citadas mais vezes e ocuparem o primeiro lugar na hierarquização. Em seguida, a partir da fórmula, as expressões que estão mais próximas ao NC são os elementos intermediários I, seguidos pelos elementos intermediários II, estes um pouco mais distantes do NC e com maior OME.

No círculo mais exterior estão os elementos periféricos, estes que, embora sejam menos compartilhados, oferecem pistas sobre a estrutura da representação, pois revelam os resquícios de uma representação anterior. Contudo, pode estar em fase de transição ou até mesmo pode estar complementando a representação na trajetória da posição de centralidade

para, posteriormente, tornarem-se hegemônicos, como podemos observar na imagem (Figura 8):

Figura 8 – Modelo da Espiral Representacional criada a partir do SER



Fonte: Elaborada pela autora a partir da figura da espiral representacional do SER (MELO, 2022).

Na espiral formulada inicialmente por Melo (2018), a “Espiral de sentidos”, algumas fendas demarcavam uma possível transição do local do elemento na espiral — ele poderia estar entrando ou saindo da circunferência na qual está circunscrito. Essa definição ocorria a partir do OME, da seguinte maneira: se maior a frequência, sendo esta próxima ao centro, estaria entrando na espiral, mas, se menor a frequência e sendo ela próxima dos elementos externos, estaria saindo da espiral.

Em nova espiral, “a espiral representacional”, que foi criada a partir do SER, apresentado por Melo (2022), os traços da espiral são repletos de fendas, fato que pressupõe que os elementos representacionais podem transitar entre os círculos, a depender da partilha de informações entre os grupos sociais.

O que caracteriza o posicionamento das palavras nos círculos são as cores dos elementos, sendo que as palavras na cor preta representam a consolidação dos elementos no círculo em que se apresentam. Quanto às que estão na cor azul, estão tendendo a ir para um nível mais externo, ou seja, se movimentando de dentro para fora. Já as palavras em vermelho

estão adentrando, ou seja, se movimentando de fora para dentro e assim se aproximando do NC.

#### 4.5.2 Aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Como esta pesquisa ocorreu por livre adesão, iniciei a aplicação dessa técnica explicando como seria e convidando os docentes de todas as instituições de ensino a participarem, como já abordado no capítulo anterior. Conteí com a participação da maioria dos docentes em cada uma delas, sendo válido ressaltar que alguns não aceitaram o convite. Assim, contamos com: 12 dos 13 docentes da Instituição de ensino da Rede Municipal no Brasil; 17 docentes dos 20 pertencentes ao Centro de Educação Público na Espanha; e 16 dos 23 docentes que compõem o corpo docente da Instituição de Ensino da Rede Federal do Brasil. No total, como apontado anteriormente, no Quadro 3, foram 45 docentes participantes nessa etapa da pesquisa.

A TALP ocorreu de forma diferente em cada campo. Na Instituição de Ensino da Rede Municipal e na Instituição de Ensino Rede Federal foi realizada de forma virtual, por meio do serviço gratuito de videochamadas *Google Meet*<sup>57</sup>. As *calls*<sup>58</sup> ocorreram através de reuniões individualizada para tanto, organizei por mensagens via *WhatsApp*,<sup>59</sup> os horários de cada encontro, de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Ademais, determinei o prazo de uma semana para cada uma das instituições.

No Brasil, realizei a TALP com o termo indutor “ser professor(a)”, na Espanha, “ser *maestro/maestra*”, respeitando a nomenclatura mais utilizada popularmente para se referir ao profissional que assume a docência na Educação Básica. Preciso destacar que a TALP é um dos métodos específicos das representações sociais para obtenção de dados, o método do trabalho experimental de Abric (1998).

Organizei a TALP em um *Google Forms* e, durante a aplicação, projetava a apresentação do questionário aos participantes da pesquisa. As *calls* eram gravadas e eu, enquanto pesquisadora, tinha a função de escrever a resposta dos pesquisados.

A aplicação da TALP no Centro de Educação Pública da Espanha ocorreu um pouco diferente, pois aconteceu de forma presencial. Iniciei explicando a técnica e entregando a folha com a impressão da TALP. A aplicação ocorreu em um único dia com todos os participantes, de forma coletiva, e *os/as maestros/as* escreviam suas respostas.

---

<sup>57</sup> Ferramenta do *Google* que permite reuniões virtuais.

<sup>58</sup> Como são popularmente chamados os encontros neste ambiente virtual.

<sup>59</sup> Aplicativo de celular para troca de mensagens gratuitas escritas, de áudio ou por videochamadas.

A partir de agora, a aplicação da TALP não se difere de acordo com a instituição, portanto a narrativa é única. A princípio, marcava no *Google Forms* e na folha impressa a identificação do participante da pesquisa, que era determinada por um número e seguia uma sequência numérica. As letras F ou M demarcavam o gênero do participante em feminino ou masculino. Tal opção foi relativa à compreensão do lugar de fala de cada participante, pois é uma profissão predominantemente ocupada por mulheres.

De acordo com os dados a seguir, relativos aos três campos de pesquisa, evidenciamos uma maioria de mulheres, sendo o centro de educação espanhol o local com maior quantitativo de homens. Mesmo assim, 36 dos docentes se autodenominam do gênero feminino, como é possível confirmar na Figura 9:

Figura 9 – Gênero dos docentes participantes da pesquisa nos três campos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora a partir da TALP (2022).

De acordo com Censo Escolar de 2021<sup>60</sup>, o Brasil é um país de professoras, uma vez que 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA são mulheres. Dentro de nossa sociedade, essa construção, relativa à profissionalização, de acordo com o gênero do indivíduo é histórica. Quando as atividades são definidas como sendo masculinas ou femininas, uma das justificativas - a principal - origina-se das diferenças entre os corpos. O que não pode ocorrer, pois atualmente, as mulheres e homens exercem funções diversificadas e a diferença corpórea não está mais relacionada à capacidade profissional. Mas, continuamos a organizar a sociedade a partir das marcas históricas das profissões.

Um dos motivos que elucidam esse cenário deve-se à profissão docente estar em uma área que ainda é predominantemente feminina, decorrente da própria história da profissionalização, de acordo com a abordagem no primeiro capítulo, em que se observa na trajetória histórica da formação docente, o surgimento do Ensino Normal e a predominância

<sup>60</sup> É um instrumento de pesquisa utilizado para a compreensão da situação educacional do país e um meio de acompanhamento das políticas públicas.

feminina. Essa modalidade, na época, ampliou a oportunidade de escolarização das mulheres, uma vez que elas eram destinadas apenas às escolas de aprendizagem de afazeres domésticos.

A fala de um dos professores da Instituição da Rede Municipal, participante da pesquisa, enfatiza a sua visão como raro, por saber que poucos são os seus parceiros do gênero masculino que atuam na função docente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Ele destacou:

As questões familiares, das famílias desestruturadas, muitas vezes por ser homem na Educação, sabemos que isto é raro no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e desta forma se vê como referência paterna. (Participante, 06M, Rede Municipal, 2022).

Em seguida, solicitei que cada participante escrevesse, no caso da aplicação presencial, e me dissesse, no caso da aplicação via *call*, rapidamente, as três primeiras palavras que viessem em sua mente após escutarem o termo indutor, a saber: no Brasil, “ser professor(a)”; e na Espanha, “ser *maestro/maestra*”.

Sobre a participação na TALP, a docente participante da Instituição da Rede Federal descreveu que

[...] apesar de estarmos separadamente respondendo e falando palavras que nos vinham tão assim, de supetão que eu me lembro que na hora eu disse "meu deus!", acho que fui até eu que falei "missão", é uma coisa tão assim que nós pega na hora, mas como é interessante, nos pega na hora mas a gente deixa escapular algo sincero, no supetão mesmo que você queria, eu percebi, mas esse supetão, o professor meio que parece que a gente, tem um alinhamento aí né das percepções, eu gostei. (HELENA)

A TALP tem por objetivo que o indivíduo responda em caráter de surpresa ao termo indutor, para que assim não tenha tempo de formular conscientemente a sua resposta, mas sim o surgir primeiro em seu imaginário.

A fase seguinte foi a de classificação das palavras pelo nível de importância. Então, solicitei que enumerassem as palavras que escreveram ou falaram, classificando-as de acordo com a importância que atribuíam a cada uma delas. A hierarquização das palavras, evocadas em ordem crescente de importância, a partir da seleção adequada considerou a mais importante, nos trazendo subsídios para o cálculo do OME.

A última fase foi a justificativa, quando o participante pode argumentar o motivo da escolha de palavras e a hierarquização que empregou sobre elas. A função justificadora

(ABRIC, 1998, p. 30) “[...] intervém também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros”.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido tem caráter circular, pois envolveu características investigativas e interventivas, uma vez que, ao mesmo tempo em que produziu dados, por meio de pesquisa de campo, estes foram discutidos em grupo para a elaboração, o que nos conduziu a novos dados e à composição da análise quanto às contribuições do conhecimento referente à representação social do próprio grupo e à TRS, na mudança das práticas docentes e na constituição deste “ser docente”. Posteriormente, os resultados da TALP foram submetidos à análise no *software* SER (MELO, 2022), que foi apresentado anteriormente nesta tese.

Abordo, no próximo capítulo, a representação social das distintas instituições de ensino que compõem o lócus da pesquisa.

## 5 FAZENDO O CAMINHO AO CAMINHAR: REFLEXÕES E DESCOBERTAS

Muitas vezes me espanto pelo tempo que me foi necessário – e que, sem dúvida, ainda não terminou – para compreender de fato certas coisas que eu exprimia de longa data com o sentimento de saber completamente o que dizia. E quando me ocorre examinar e reexaminar cuidadosamente os mesmos temas, retornando em diversas ocasiões aos mesmos objetos e às mesmas análises, tenho sempre a impressão de operar num movimento em espiral que permite alcançar a cada vez um grau de explicitação e de compreensão superior e, ao mesmo tempo, descobrir relações insuspeitadas e propriedades ocultas (BOURDIEU, 2001, p. 18).

A cada passo dado vou construindo esse caminho que revela novas descobertas, convergindo para a citação no que se refere à postura de pesquisadores(as) em um movimento de espiral, que o sociólogo aponta na epígrafe sobre uma compreensão superior, ao mesmo tempo que descobre relações insuspeitadas e propriedades ocultas.

Estou neste caminho construído enquanto caminho e compreendo que ele não é linear, mas que se caracteriza pela necessidade de reflexão ao usar das teorias para a compreensão dos fenômenos investigados. Esse caminho tem diferentes direções devido ao lócus diverso, composto pelo Centro de Educação Espanhol e duas instituições de ensino brasileiras, uma na rede municipal e outra na rede federal. Cada uma, com seus distintos contextos, revela-nos reflexões e descobertas distintas.

A partir da aplicação das TALPs, distanciei-me das instituições por cerca de um mês para a análise dos dados, realizada por meio da abordagem estrutural (TNC) e recorrendo ao Sistema de Espiral Representacional (SER). A análise seguiu em direção à apresentação dos elementos presentes no núcleo central das distintas representações sociais sobre o “ser professor(a)” nas instituições brasileiras e do “ser maestro/a” na instituição espanhola. Detive-me, portanto, a cumprir o objetivo específico de: **analisar as representações sociais que os professores têm e partilham sobre o “ser docente”**.

Preciso recordar que durante a aplicação da TALP, quando pronunciei o termo indutor, os docentes demonstraram certa dificuldade em falar sobre si, sobre o ser. Também não tiveram facilidade para expressar isso em uma única palavra, questionando se poderiam usar frases e/ou palavras compostas.

A primeira vez que apliquei uma TALP foi no ano de 2015, em nesta primeira pesquisa sobre a abordagem da TRS desenvolvida para a IX JIRS e VI CBRS, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Elda Melo. O título do artigo publicado foi “Refletindo sobre o ato de ensinar: a contribuição da Teoria das Representações Sociais” e tinha como objetivo promover um diálogo reflexivo a partir de algumas pistas teóricas que me permitiram conhecer a contribuição

da Teoria das Representações Sociais no campo da educação, mais precisamente, do ato de ensinar, partindo de uma breve trajetória sócio-histórica do “ser docente” e da função de ensinar no Brasil.

Recordo-me de os participantes da pesquisa evidenciarem a mesma preocupação sobre como usar uma única palavra para se referir a algo. Essa inquietação surgiu por meio da TALP, uma vez que essa técnica objetiva a apreensão do universo semântico dos participantes da pesquisa, tendo a “[...] capacidade de captar esse caráter espontâneo, permitindo um acesso mais rápido aos elementos que compõem o universo semântico do objeto representacional.” (MELO; LLAVADOR, 2021, p. 209). A TALP traz o elemento surpresa e com o pouco tempo para elaboração da resposta nos possibilita conhecer elementos que podem ser mascarados através do discurso (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996).

Na aplicação da técnica, após informar aos participantes que posteriormente eles poderiam justificar o motivo da escolha das palavras, eles demonstraram certo alívio e assim expuseram as três palavras que lhes solicitei.

A partir do que já situei sobre a TALP como uma técnica projetiva em que o(a) pesquisador(a) apresenta um estímulo, no caso um termo indutor ao qual os participantes associam as palavras que lhes vêm imediatamente na mente ao ouvi-lo (como quando apliquei via reunião online - Brasil) ou lê-lo (quando apliquei no formulário impresso - Espanha), destaco que, durante a aplicação da técnica na Espanha, realizei a leitura junto com o grupo.

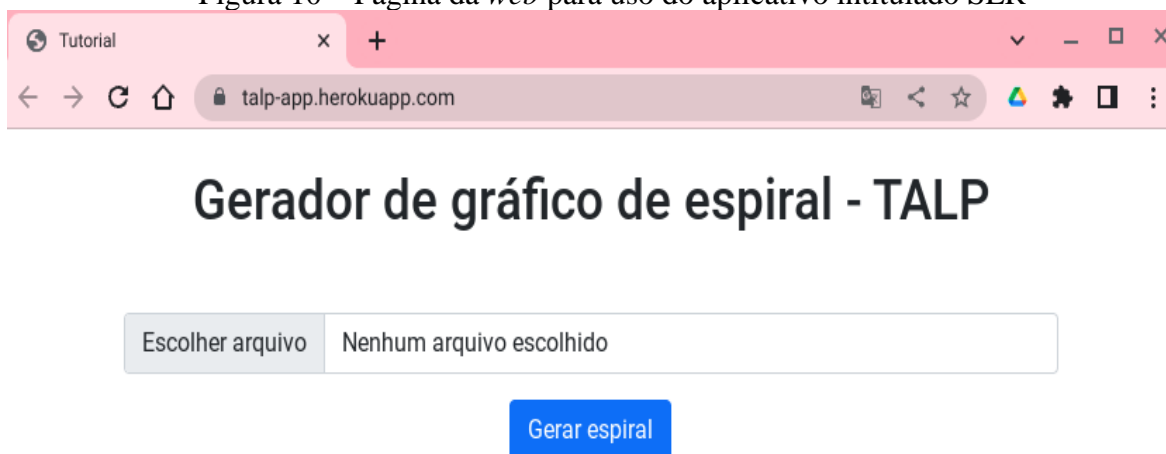
A fase seguinte foi solicitar que seguissem algumas determinações, quais sejam: “Enumerar os itens evocados, ordená-los, selecionar o mais importante e justificar o porquê de sua escolha.” (MELO; LLAVADOR, 2021, p. 210). Os autores citados destacam que a hierarquização das palavras e as justificativas determinadas nessa operação permitem compreender a operação cognitiva que os participantes da pesquisa realizam quando expõem palavras — essas que se tornam os elementos da representação —, consideradas elementos que mobilizam para a construção representacional. Conforme a TALP, as palavras mais evocadas e as palavras que surgem mais vezes no primeiro lugar estarão na centralidade na representação em detrimento de outras que forem pouco citadas ou até mesmo aparecerem nas últimas posições.

No SER, já apresentado no capítulo anterior desta tese, foram inseridas as palavras apresentadas pelos sujeitos, de acordo com a hierarquização destes sobre suas evocações. As palavras foram colocadas em uma planilha do *Excel* e, durante o tratamento dos dados, agregadas aquelas com o mesmo sentido/sinônimo, tendo-se também o cuidado de relacionar

as palavras de acordo com as justificativas dos participantes, para preservar a essência das evocações.

Todas as palavras no processo de análise foram respeitadas, registrando-se a seleção de cada participante em uma linha em três colunas. Na primeira coluna, foi posta a palavra que o participante atribuiu maior valor, na coluna seguinte a segunda palavra e na terceira coluna a última, mantendo-se a hierarquização determinada pelo participante. Em seguida, o arquivo foi salvo em formato CSV<sup>61</sup>, com valores separados por vírgula e colocados no aplicativo do SER, como se pode evidenciar na imagem da tela do SER (Figura 10).

Figura 10 – Página da *web* para uso do aplicativo intitulado SER



Fonte: Melo (2022)<sup>62</sup>.

Este capítulo, além da análise dos dados a partir da “espiral representacional”, apresenta a análise das justificativas da TALP, mostrando porque que os participantes da pesquisa escolheram determinadas palavras, e o que consideraram para a hierarquização delas. Neste momento, eles ampliaram o seu tempo para pensar melhor na sua proposição e criar novos arranjos para justificar suas escolhas. As justificativas estão relacionadas às impressões dos participantes da pesquisa, por meio da observação *in loco*, bem como a análise do contexto e dos elementos simbólicos que permeiam a representação social, assim como, em uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), criando características a partir dos campos semânticos de cada um dos grupos de docentes, nos distintos campos de pesquisa que constituem o lócus da pesquisa.

<sup>61</sup> O arquivo CSV (valores separados por vírgulas) é um arquivo de texto com formato específico para possibilitar o salvamento dos dados em um formato estruturado de tabela. Esse tipo de arquivo de texto é fundamental para transferência de informações entre aplicativos diferentes.

<sup>62</sup> Disponível em <https://talp-app.herokuapp.com/>

### 5.1 Instituição de ensino da Rede Municipal (Brasil)

A seguir, tem-se os dados quantitativos referentes aos 12 participantes da pesquisa e às suas evocações, de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5 – Número de participantes do campo 1 e de expressões por eles evocadas

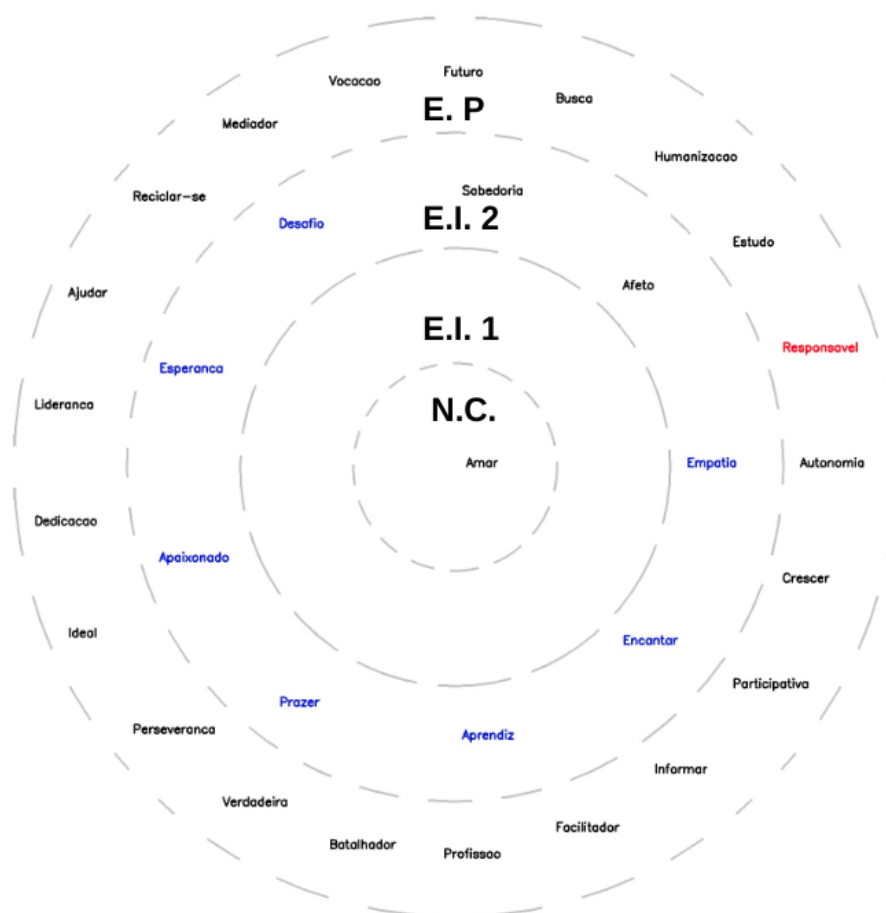
Número dos participantes	12
Número total de expressões evocadas	36
Número de expressões diferentes evocadas	33
Número de expressões diferentes consideradas	31

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

De acordo com a Tabela 5, pode-se perceber o número das evocações encontradas na pesquisa através do estímulo “ser professor(a) é...” (APÊNDICE A: TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS). A quantidade de expressões enfatiza as evocações diferentes e aquelas consideradas para análise, assim como a distribuição por total de participantes (12 professores). Recordar-se que cada um dos participantes evocou 3 palavras, suscitando um total de 36, sendo 33 palavras diferentes evocadas. Após o tratamento de dados, foram consideradas 31 expressões diferentes. Feita a inserção dos dados no SER, as palavras foram organizadas em “espiral representacional” (Figura 11).

Para melhor compreensão, dando continuidade ao que foi apresentado no capítulo anterior, esse tipo de representação dá mais significado simbólico à proposição da TNC. A espiral representacional considera a frequência das palavras, ou seja, o número de vezes que elas apareceram. Além disso, considera a ordem média de evocação (OME), analisando quantas vezes essas palavras são citadas e em que posição (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup> posição) atribuindo pesos a cada posição, sendo as que aparecem em primeiro com um peso maior em relação a que aparece em segundo e assim sucessivamente.

Figura 11 – Espiral Representacional dos participantes da instituição da rede municipal brasileira através do estímulo “Ser professor(a) é...”



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do aplicativo SER (2022).

Na Figura 11, observa-se que os elementos mais compartilhados e mais arraigados no imaginário dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre “ser docente” é aquele presente no **Núcleo Central (NC)**, representado pela palavra “amar”. Os elementos que compõem este núcleo caracterizam-se a partir das condições históricas, sociais e ideológicas, destacando-se que o núcleo se qualifica por ser coletivamente compartilhado, sendo, por isso, mais resistente à mudança.

O segundo círculo da Espiral é reservado aos elementos intermediários 1 (**E.I. 1**), sendo que nele não há nenhum registro, o que leva à interpretação do quão forte é o NC desta representação.

Em seguida, no terceiro círculo, após o NC aparecem os elementos intermediários 2 (**E.I. 2**), representados pelos seguintes vocábulos: sabedoria, afeto, empatia, encantar, aprender, prazer, apaixonado, esperança e desafio.

No último círculo, destinado aos elementos periféricos (**E.P**), por serem os menos citados e/ou que aparecem nas últimas posições, estão as palavras: futuro, busca, humanização, estudo, responsável, autonomia, crescer, participativa, informar, facilitador, profissão, batalhador, verdadeira, perseverança, ideal, dedicação, liderança, ajudar, reciclar-se, mediador e vocação.

Na espiral, observam-se ainda as fendas que mostram uma possível transição do local dos elementos, transições essas definidas por cores. As palavras pretas estão consolidadas no círculo em que se apresentam, enquanto as azuis (empatia, encantar, aprendiz, prazer, apaixonado, esperança e desafio) são aquelas que tendem a ir para um nível mais externo, isto é aquelas que estão no momento de saída do E.I. 2 para o E.P, perdendo força dentro do grupo, enquanto elemento representacionais. Por sua vez, as palavras em vermelho representam as que estão entrando, se aproximando do NC. De acordo com a espiral, a palavra responsável estaria adentrando o E. I. 2. e saindo dos E.P. Nesse caso, ganhando maior hegemonia enquanto parte da representação.

Uma vez que as representações sociais constituem uma forma de saber para compreender, analisar e conhecer um determinado fenômeno, partindo-se das comprovações apresentadas é possível perceber no Núcleo Central da Espiral uma visão mais relativa ao senso comum, em que ensinar está relacionado ao sentimento e ação de amar.

De acordo com o dicionário virtual Michaelis (2022), da Língua Portuguesa, amar é:

- 1 Ter amor, afeição ou ternura por; querer bem a [...].
- 2 Apreciar muito; estimar, gostar [...].
- 4 Ter grande devoção e dedicação a; adorar, prezar, venerar [...].
- 5 Ter grande apreço e consideração por; honrar [...].
- 6 Dedicar um amor excessivo a si mesmo, prezar-se em demasia [...].
- 8 Ter preferência por; querer ou gostar mais; escolher.

Compreender o significado da palavra para interpretar o elemento não é, portanto, suficiente para a compreensão de qual seria o sentido que os docentes desta instituição têm sobre o NC da representação. Como apontado por Abric (1998), ao considerar as evocações é possível apreender a representação desse grupo com o método da abordagem estrutural das representações sociais, pois possibilita a organização e a hierarquização dos elementos simbólicos, possibilitando entender os elementos implícitos e o saber inconsciente.

Considera-se que esses elementos podem ser perdidos ou até mesmo mascarados nas produções discursivas quando os próprios autores, no caso os participantes da pesquisa, não têm a consciência plena sobre esse conhecimento e assim o constroem no momento de fazerem

a sua justificativa, ou seja, de explicarem o motivo da escolha das palavras, assim como o porquê de sua hierarquização. Nesse momento, eles têm um tempo maior para pensar melhor na sua proclamação e poder criar novas proposições para justificar suas escolhas.

Diante da organização dos dados, passou-se a apresentar as justificativas dos participantes da pesquisa, iniciando pelas do NC, seguidas das dos demais elementos que constituem a espiral representacional.

### 5.1.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil)

No Núcleo Central dessa representação social está, sozinha, a palavra “amar”, o que demonstra o quanto é estável e resistente à mudança. Embora citada diretamente três vezes, em todas elas, a palavra foi hierarquizada em primeiro lugar, enquanto outras palavras surgiram como elementos com função de concretização e defesa, aspectos que serão evidenciados ao longo da análise.

A fala da participante a seguir revela um dos sentidos da palavra “amar” de acordo com a sua justificativa:

Amar... se você não amar a profissão de professor não tem como dar continuidade nesta profissão, é amar a profissão como um todo, no sentido de não apenas os alunos, mas no fazer e em tudo que esta profissão representa. Sem amor você não consegue prosseguir na profissão de professor (Participante 09 F, Rede Municipal, 2022).

Sendo a representação social um guia para a ação, reconhece-se que os docentes da instituição consideram o **amar** como um dos aspectos principais para ser docente, para amar a profissão e seu fazer na relação com as crianças.

Sobretudo, o grupo reconhece o “amar” e a “paixão” como elementos que impulsionam e permitem que o docente desenvolva suas atividades de modo a atender as necessidades das crianças numa perspectiva de formação integral. Nessa concepção de que o amar é elemento essencial para o processo de interação entre professor e aluno percebe-se a visão de Freire (1997) da amorosidade para o trabalho docente. As falas a seguir confirmam isso, mas acrescentam uma outra perspectiva sobre o amar:

Amor pelo que faz é essencial, responsabilidade com a profissão verdadeira é você mostrar a importância do que ensina para a criança e mostrando a criança a verdade, os dois caminhos, para que a criança compreenda a importância da educação para o futuro dela. Usando o exemplo de pessoas que chegaram e

percorreram por estes caminhos, sendo muito verdadeira (Participante 04 F, Rede Municipal, 2022).

Com o amar, que é tudo, resgatamos todos, sem restrição (Participante 11F, Rede Municipal, 2022).

A primeira participante citada acima (04 F, Rede Municipal) apresenta em sua fala uma perspectiva de “caminho”, revelando a dicotomia entre um caminho certo e um caminho errado, compreendendo que seriam direcionados para o bem ou para o mal, baseando-se nos aspectos religiosos. Na fala da participante, a professora seria responsável por apresentar esses caminhos e por professar uma doutrina religiosa para mostrar o caminho certo, do bem. A outra participante (11F, Rede Municipal) destaca esse amar na mesma perspectiva vocacional, como se as crianças precisassem ser resgatadas. Assim, o trabalho com valores seria fundamental para esse objetivo. A perspectiva apresentada por essas participantes corrobora a ideia de que

[...] por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000, p. 33).

Em Arroyo (2000), é possível compreender essa perspectiva vocacional de professar doutrinas, que pode ser relacionada — conforme estudei na disciplina de “Educação Brasileira”, de caráter obrigatório na pós-graduação — com a Educação no Brasil do período colonial, realizada pelos jesuítas, que perdura no Brasil por três séculos. Do método da educação jesuítica destaca-se aqui o ensino da religião católica, suas doutrinas e princípios. É preciso conhecer e revisitar a história para aprender com os erros e assim não os cometer novamente.

A fala das participantes pode se relacionar ao contexto socioeconômico de crianças em situação de vulnerabilidade econômica social em que estão as crianças da instituição. Como analisado no capítulo 2, em que apresentei a caracterização da instituição de ensino, um dos aspectos que pode ser considerado para esta análise é o INSE, que auxilia na identificação das desigualdades sociais. Destaco que a instituição em análise tem o INSE em valor absoluto de 4,55 - sendo 7 a maior faixa da escala. Portanto, fica no nível IV, que vai de 4,50 a 5,00. Esse nível revela que “os estudantes estão até meio desvio padrão abaixo da média nacional” (INEP, 2021, p. 11).

Durante minha vivência como professora na instituição em destaque, diversas vezes

precisei sair de sala para buscar um biscoito para alimentar uma criança que passava mal por não ter tomado café da manhã. No ano de 2019, quando atuei na educação infantil, as crianças me perguntaram qual seria o lanche do dia e respondi que seria cuscuz<sup>63</sup> com leite. Uma das minhas crianças se posicionou com a seguinte fala: “Cuscuz de novo! Eu só como cuscuz, no café da manhã, no almoço e na janta”.

Algumas outras memórias contribuem para esta análise, como quando, ao conversar com as crianças sobre o final de semana em roda, elas me contaram sobre um assassinato na quadra próxima à escola. Elas me relataram o ocorrido com riqueza de detalhes, inclusive como estava a cabeça do corpo encontrado sem vida. Impressionei-me como crianças de 6 a 7 anos puderam ver uma cena tão impactante como aquela e relatá-la com tanta normalidade.

Outro relato espantoso foi o de uma mãe, que contou sobre a noite difícil que passou com seus filhos devido a uma disputa dos bandidos pelo comando da favela e a invasão policial<sup>64</sup>. Com medo dos tiros, ela se escondeu com seus dois filhos dentro do guarda-roupa e ali passaram a noite.

A situação de vulnerabilidade econômica e social em que vivem essas crianças faz com que alguns docentes creiam que precisam fazer algo pelas crianças no sentido de ensiná-lhes valores morais e éticos diante da realidade com a qual convivem, em meio a situações de crime e violência. A participante 04 F, por exemplo, falou que “quer mostrar o caminho do bem”.

Docentes em instituições de ensino de regiões como esta, denotam a constante preocupação com a transformação social da realidade em que atuam, este aspecto é inerente da profissionalização, como na perspectiva de Freire (1996) que expressa que os docentes necessitam de formação em avaliação educacional em que se reflita e discuta a realidade social e os sujeitos enquanto produto e produtor de transformação social.

Relacionamos esta preocupação dos docentes com a EDS, uma vez que, como abordado no capítulo 2, a EDS desempenha um papel crucial na superação da vulnerabilidade econômica e social, fornecendo às pessoas habilidades, conhecimentos e oportunidades para melhorar suas condições de vida. Além disso, promove a conscientização sobre as causas e consequências da pobreza, desigualdade e exclusão social, capacitando os indivíduos a tomar decisões informadas e a adotar práticas sustentáveis. A EDS enfatiza ainda a importância da

---

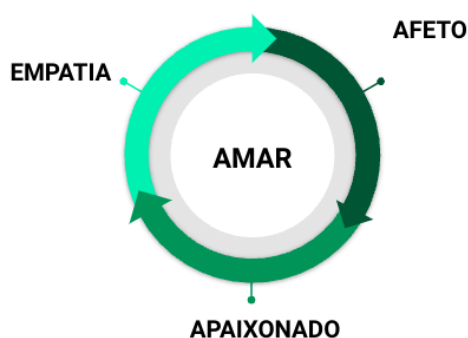
<sup>63</sup> O cuscuz nordestino, prato típico desta região do Brasil, é feito de milho, sendo um prato simples de fazer, barato e nutritivo. Sua origem é uma herança da cozinha norte-africana.

<sup>64</sup> Esse episódio foi matéria do jornal local sobre o que ocorria na favela naquele período. Cf.: Mazda (2018).

justiça social e da inclusão, garantindo o acesso igualitário à educação e promovendo a igualdade de gênero e os direitos humanos. Precisamos salientar que ações como estas precisam estar diretamente relacionadas a políticas públicas educacionais, sendo que é uma ação em conjunto e não deve ser vista apenas como responsabilidade dos docentes.

Relacionados à palavra amar, abordada por diferentes perspectivas, como visto até aqui, temos outros elementos desse campo semântico, as quais, embora não estejam no Núcleo Central, relacionam-se diretamente para reforçá-lo. O esquema abaixo (Figura 8) aponta para essa relação entre as palavras.

Figura 12 – Esquema de relação de elementos do NC com E.P. 2.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O esquema acima ajuda a inferir que o elemento “apaixonado” se relaciona ao desempenho da função docente, como disse a Participante (09F, Rede Municipal) sobre amar a profissão para conseguir permanecer nela. Em suas palavras:

Para ser professor é necessário ser muito apaixonado pela profissão, por ser uma profissão difícil, no contexto de ensinar, pelas condições da escola, pelas questões dos alunos, saindo da máxima de ensinar e precisando trabalhar as questões educacionais (Participante 06M, Rede Municipal, 2022).

A compreensão da participante é reforçada pela seguinte fala de Alves (2006, p. 7): “O amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização.” Sendo assim, o amar a profissão é ponto de partida para o processo de profissionalização.

Os participantes apontaram também o elemento “afetividade” na função docente, estando ele igualmente relacionado à profissionalização. Um deles disse que para ser

professor(a) “o aprendizado ocorre na perspectiva da afetividade, sem ele a educação pode até acontecer, mas com ele é de forma mais leve e sem traumas. A afetividade é primordial em todos os aspectos para o desenvolvimento do ser humano.” (Participante 10F, Rede Municipal, 2022).

Concebendo a amorosidade no sentido da profissionalização docente, Freire (1998) utiliza o termo como vocação ontológica do ser humano. Isso significa que para o(a) professor(a) e para o estudante há a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. Amorosidade significa a prática do amor na relação professor e aluno e o comprometimento com a essência de cada um. Essa prática na Educação levaria à consciência de ambos como pessoas mais amáveis e menos opressoras. Assim, é possível relacionar essa função de um elemento periférico à vocação na defesa do Núcleo Central “amar”. Abordaremos essa análise mais à frente.

É necessário destacar que esse aspecto de amorosidade profissional está diretamente relacionado à "Empatia - porque o fazer docente lida com outros mundos, mas lida com a sala de aula, que é um mundo e tem os diversos mundos dos alunos (Participante 12 M, Rede Municipal, 2022).

Dentro dos estudos da sociogênese, na Teoria das Representações Sociais (WAGNER, 1998), percebe-se essa preocupação dos docentes com os aspectos afetivos e emocionais e como estes conscientemente compartilham essa visão. Isso ocorre uma vez que as representações sociais são “[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (WAGNER, 1998, p. 3-4).

### 5.1.2 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil)

Embora o elemento amar esteja sozinho no Núcleo Central, como evidenciado anteriormente, estaria ele retratando diretamente os elementos do intermediário 2, representado por “afeto”, “empatia” e “apaixonado”. Esses elementos dão força ao NC na perspectiva de habilidades pessoais do ser docente, como confirmou uma das participantes, que usou a palavra “afeto”, destacando: “Afeto - Acredito que se gosta do que faz e se preocupa em cuidar do outro será um bom profissional.” (Participante 01 F, Rede Municipal, 2022).

Outros elementos são incluídos diretamente nessa relação, como o “encantar”, uma vez que o(a) professor(a) precisa provocar o encantamento em seu aluno. Este encantamento está relacionado à afetividade no trabalho docente para o desenvolvimento do estudante, como expressou um dos participantes, ao dizer: “Encantar - um dos papéis principais de qualquer professor (principalmente do alfabetizador) é encantar a criança para que ela goste de aprender e de estar na escola (Participante 10 F, Rede Municipal, 2022).

O elemento aprendiz, também presente, pode ser categorizado na profissionalização. Para uma docente participante, “ser professora é ser aprendiz - porque estamos aprendendo a todo momento, a aprendizagem é infinita, sem fim.” (Participante 08F, Rede Municipal, 2022). Esse é mais um elemento que se apresenta na profissionalização docente na perspectiva da necessidade de formação, em busca de ser um melhor profissional.

Uma das participantes destacou ainda a valorização do amar para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo que encontra nesse sentimento refúgio para superar os desafios da profissão. Assim ela disse:

Desafio a profissão que nos deixa em constante desafio, pois sempre é muito difícil; são muitas estratégias de ensino e as mudanças nos mostram que as crianças estão aprendendo menos. Comparando as épocas e formas de ensino do tradicional ao que temos hoje, percebemos as famílias menos participativas. Mesmo com muitas tecnologias e novos recursos, a educação está mais difícil. Os meios de ensinar são muitos, mas as regras da escola/legislação de ciclos (não poder reprovar crianças não estão alfabetizadas no 5º ano) e participação das famílias prejudica a educação. O uso dos dados de aprovação mostra a educação de uma forma, mas na realidade é outra coisa. Crianças que chegam na escola do estado em que trabalho, no 6º ano, meninos que ainda não conhecem as letras. Desafio que vai além desta realidade, existe o desafio com os alunos especiais e, muitas vezes, os professores estão sozinhos (Participante 03 F, Rede Municipal, 2022).

Como se vê, a docente apontou para uma série de fatores que constata o quão desafiante é a profissão docente. No segundo capítulo da tese discutiu-se sobre o entendimento de docência como uma ação complexa, com suas singularidades e subjetividades. Como se evidencia em Tardif e Lessard (2008), que caracterizam a complexibilidade da atividade profissional docente, ela está sendo de alto nível, por exigir conhecimentos em competência em vários campos:

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento da dificuldade de aprendizagem, do sistema escolar e de suas

finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidades na gestão de classe e nas relações humanas etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

Em concordância, aponta-se Melo (2009, p. 20), quando argumenta que em diversos aspectos “[...] são postas, aos professores, demandas de ordem política, legal, social, econômica, pessoal e profissional, as quais transformam o ato de ensinar em uma tarefa complexa, permeada por grandes desafios”. A posteriori, será retomada esta abordagem sobre a complexidade docente e sobre como ela evidencia a constante necessidade de formação docente.

### 5.1.3 Elementos Periféricos da representação social dos docentes da Rede Municipal (Brasil)

Os elementos periféricos estão ao redor do NC e, como exposto por Abric (1998) e já abordado no terceiro capítulo desta tese, os elementos periféricos constituem a essência do conteúdo da representação, pois trazem componentes mais acessíveis, mas vivos e mais concretos. Ao mesmo tempo, esses elementos têm as funções de concretização, regulação e defesa da representação. Nessa subseção, apresentamos a análise desses dados sobre suas funções a partir da TNC em uma relação com a categorização semântica (BARDIN, 2011).

As justificativas a seguir são das evocações que apontam para uma formação docente inicial que não foi suficiente para preparar o docente para a função docente. Como afirma um participante, ser professor é ser

[...] batalhador, se relacionar com as questões anteriores, pois me sinto em uma luta ao lidar com esses problemas no fazer pedagógico cotidiano, sendo muito batalhador, persistente e não desistir da profissão por estes diversos motivos. Percebendo que na formação da faculdade não houve o preparo para o mundo real, mas o das ideias, quando você tenta colocar as ideias em prática percebe que muitas coisas não vão funcionar e por isso precisa batalhar e ser resiliente para prosseguir e conseguir mesmo diante deste contexto ensinar. Sem isto o fazer docente não se faz (Participante 06 M, Rede Municipal, 2022)

O participante 06M, mesmo ao afirmar que na faculdade não houve preparo para o mundo real, ele não destaca a necessidade da formação docente continuada; aponta a sua necessidade de batalhar, de ser resiliente para prosseguir. Não vê a formação continuada como uma possibilidade, até mesmo na evocação das outras palavras que, após a hierarquização, foram: “apaixonante”, primeiro, e “responsável”, em segundo lugar.

A evocação do termo “humanização”, citado por uma participante, é justificada da seguinte forma: “[...] pois a escola é o espaço em que é possível a humanização, um espaço largo para esta humanização” (Participante 02 F, Rede Municipal, 2022). É possível constatar a visão que a participante tem sobre a humanização a partir de sua segunda palavra evocada “Sabedoria, [que] deveria reger a vida, mas nem sempre somos sábios nas escolhas e decisões, mas a sabedoria deveria reger o ser, em todas as suas áreas, sabedoria é uma busca constante em nossas vidas.” (Participante 02 F, Rede Municipal, 2022).

Em Freire (1969), interpretam-se dois caminhos possíveis para a existência humana: humanização, como vocação ontológica do ser; e desumanização, como distorção dessa vocação:

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

Com efeito, há uma relação da vocação do ser com sua constância de desenvolvimento, mas a participante não aponta a necessidade de formação continuada para isso, senão destaca o docente pela necessidade de desenvolvimento e de crescimento, sendo ele o único responsável por isso.

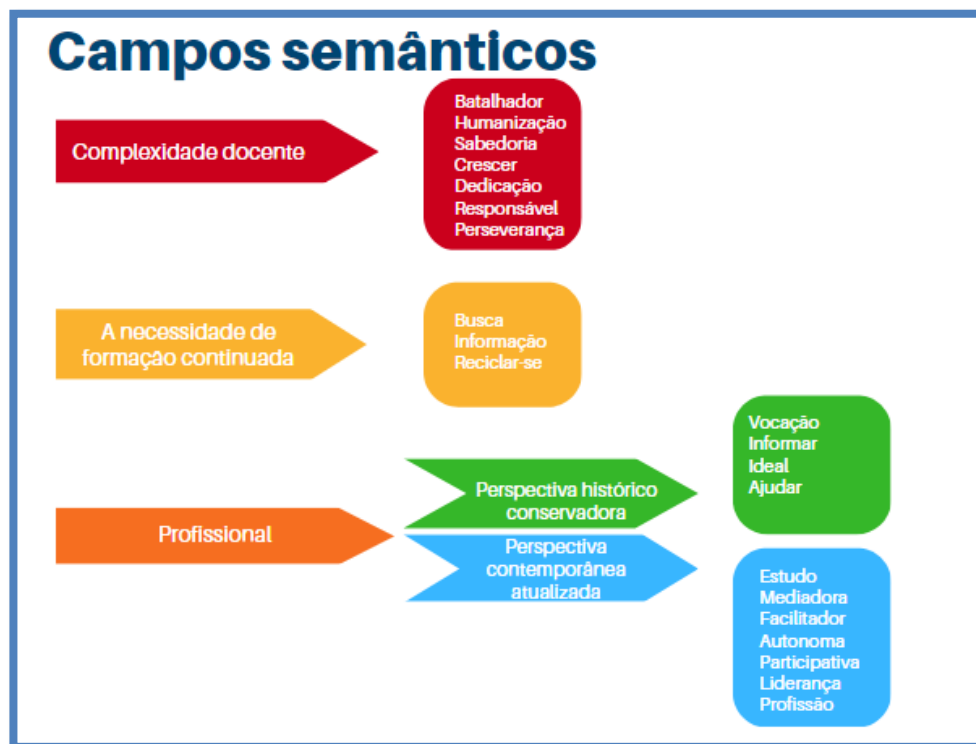
Semelhantemente ao sentido de humanização, tem-se o elemento “Crescer e mostrar o que cada um tem - quando você mostra ou desperta o autoconhecimento, aquele ser cresce e esse crescimento faz parte da evolução do ser humano.” (Participante 11 F, Rede Municipal, 2022). Nesse processo, associa-se o crescimento pessoal da criança à necessidade de crescer por meio do autoconhecimento.

Destaca-se também a “Dedicação - quando você tem o conhecimento você pode melhorar sua ação e desempenho no seu trabalho. Entendo a dedicação como uma melhora” (Participante 01F, Rede Municipal, 2022). Nessa justificativa evidenciam-se elementos da função de regulação da representação social, sendo o amar um sentimento próprio do ser humano, de sua responsabilidade, o que lhe garante a adaptação dessa representação, assim como a função de defesa, pois mantém a estabilidade do NC.

A partir deste momento, apresento uma análise no que se refere à categorização dos dados auferidos, classificando os diferentes elementos nas diversas gavetas em que defini como critérios os campos semânticos (BARDIN, 2011). Assim, priorizo a análise dos núcleos de

sentido que constituem os elementos periféricos da representação social. O quadro a seguir estabelece essa organização.

Quadro 5 - Campos semânticos da representação social da Rede Municipal (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresento o conjunto das ideias comuns ao grupo de participantes da pesquisa, organizado a partir dos três distintos campos. No primeiro, os elementos destacam a percepção dos docentes sobre a “complexidade docente”. O segundo se refere às percepções relativas à “necessidade de formação continuada”. E o terceiro está relacionado ao “Profissional”, onde apresento duas perspectivas profissionais, as quais intitulei de histórico conservadora e contemporânea atualizada.

Conforme tentei demonstrar na análise, os elementos “batalhador”, “humanização”, “sabedoria”, “crescer” e “dedicação” estão integrando e fortalecendo o NC da representação social. Dito isto, infere-se sobre a existência de uma dimensão da complexibilidade da docência, que teria a função de concretização da representação, pois influencia o contexto em que se insere, onde os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Assim, pode-se dizer que há conexão entre o NC e a situação concreta, que permite a formulação da representação em termos concretos, de imediata compreensão e transferência.

Os elementos da dimensão necessidade de formação continuada são a “busca”,

“informação” e “reciclar-se”, sobre os quais as participantes assim se pronunciaram:

Eu particularmente acho que professor precisa buscar meio de resgatar os valores da família sobre o estudo. Os professores precisam buscar isto nesta família e buscar conhecimento para melhorar o nosso fazer pedagógico, pois hoje os professores têm muitas funções. Antigamente, a função era apenas ensinar, hoje é de ensinar e educar os filhos. A educação deveria ser dos pais, mas os professores precisam fazer isto. Às vezes precisa ser psicólogo para compreender estas crianças. São funções diversas e muitas vezes o professor precisa desta ajuda psicológica (Participante 13 F, Rede Municipal, 2022).

Informar "formar" quando assume a posição de ser professor você, querendo ou não, estará sempre formando alguém no sentido mais amplo. Tem coisas que não vamos alcançar, sobre família. Pegamos um leque muito grande, tipo, estou em sala de aula e as crianças falam sobre sexo, o professor mesmo não sendo responsável por este conteúdo precisa trabalhar com aquilo, porque muitas vezes a criança só tem aos professores. Se trabalha muito com conteúdo, mas tem muito mais a ser trabalhado. Observo que, atualmente, o que menos tem se feito é trabalhar com conteúdo, devido às crianças apresentarem diferentes dificuldades, como no caso das questões afetivas, socioafetivas (crianças com pouco direcionamento), psicomotora (tem aluno que não sabe nem pegar num lápis (Participante 09 F, Rede Municipal, 2022).

Reciclar-se, porque, depois da Pandemia, todos os dias precisamos nos reciclar. Antes da pandemia isto também acontecia, pois, com 23 anos sendo professora, percebo ser necessário estar em constante formação, sempre buscando. Sou curiosa e sei da necessidade de sempre trazer novidades para o trabalho com o meu aluno. Trabalhamos de acordo com o contexto social, contexto político, contexto escolar e uso das tecnologias. Mesmo com a Pandemia precisei me reciclar com o uso da tecnologia. Penso na responsabilidade, pois estou lidando com alguém e sempre preciso levar algo novo (novidade) para que as crianças tenham interesse (Participante 09 F, Rede Municipal, 2022).

Os docentes com esses três elementos desvelam a complexidade da profissão docente na perspectiva já discutida na tese, quando se apresentam os elementos intermediários. Mas, como esses elementos ora apresentados têm a função de concretização da representação social, é preciso retomar que são postas diversas demandas aos docentes, sendo elas de ordem política, legal, social, econômica, pessoal e profissional (MELO, 2009), as quais interferem diretamente no ato de ensinar transformando-o em uma tarefa complexa, permeada por grandes desafios.

Essa complexibilidade da profissão docente os leva à dimensão da necessidade de formação continuada. De fato, como narrado no primeiro capítulo desta tese, ao chegar no “chão da sala de aula” evidenciei que a minha formação inicial não foi suficiente. Senti-me totalmente despreparada para atuar com aquelas crianças, comprovando que a formação continuada é a saída para suprir as necessidades formativas dos docentes.

Na atualidade, de acordo com o contexto escolar, a profissão e o trabalho do(a) professor(a) ganham novas formas e significados. Diante da diversidade de tarefas, o docente se depara com dificuldades de organização ao definir e delimitar os objetivos da sua atividade profissional com uma atuação plural e complexa. Referente a essa complexidade da docência, Soares e Cunha (2010) e Severino (2006), em estudos sobre o docente e as suas práticas, sinalizam como pressuposto o fato de o trabalho dos professores estar voltado para a garantia da aprendizagem dos estudantes.

Diferentemente das visões tradicionais de transmissão de conteúdos, hoje, percebe-se que esta envolve condições singulares e passa a exigir uma multiplicidade de saberes, de competências e de atitudes que necessitam ser apropriados e compreendidos nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

O elemento vocação aparece na representação de duas distintas formas, a primeira no sentido de ser aquele que professa um conhecimento, que tem o dom de transmiti-los e que professa uma doutrina, um modo de vida, para, com amor e dedicação, ajudar ao seu aluno (uso a palavra aluno aqui, considerando-a como ser sem luz), alguém vazio que precisa de ajuda, como apontado nesta fala: “Ajudar nas necessidades dependendo das necessidades de cada um, as vezes um olhar é suficiente para ajudar um ser.” (Participante 11 F, Rede Municipal). A vocação traz, portanto, uma ideia de mistura de conceitos. Nesse sentido:

Vocação é o que lhe estimula na execução, no fazer, no querer estar presente. Profissão união de vocação e prazer, mas sendo qualificado com formação para isso. Acredito que sem as formações não dá para proporcionar uma vocação qualificada e se ter um resultado prazeroso (Participante 07 M, Rede Municipal).

Dessa forma está exercendo a função de regulação da representação social do amar, pois as suas atribuições se adaptam a informações novas, essas que serão integradas na periferia da representação, mas que, ao fazerem isso geraram conflito com os fundamentos da representação. Essa integração causa, portanto, uma dupla leitura sobre o elemento amar, que é o Núcleo Central da representação: ora está para uma visão mais conservadora da educação tradicional; ora se configura em uma visão profissional. Um dos participantes (07 M, Rede Municipal) evidenciou muito bem isso ao misturar os conceitos.

Quanto à visão do campo semântico profissional tem-se um grupo de elementos com as seguintes evocações: estudo, mediadora, facilitadora, autonomia, participativa e liderança. Seguem algumas dessas evocações:

Estudo - Para ser um profissional você precisa ter conhecimento e para isto se precisa estudar, pois estudando se melhora tudo. Dedicção - Quando você tem o conhecimento você pode melhorar sua ação e desempenho no seu trabalho, entendo a dedicação como uma melhora (Participante, 01F, Rede Municipal, 2022).

Mediadora porque enquanto professora nos colocamos nesta função de mediadora entre o objeto do conhecimento e o aprendiz. Facilitadora por buscar meios que facilite com que o aluno venha construir este conhecimento (Participante 08 F, Rede Municipal, 2022).

Participativa se envolvendo e participando da vida do aluno, vida familiar e através desta participação posso saber da história de vida e ver como desenvolvê-lo. Posso ver que aspectos preciso trabalhar para desenvolvê-lo, preciso conhecer a história de vida dele (Participante 10 F, Rede Municipal, 2022).

De modo geral, verifica-se, a partir da TALP e das justificativas dos docentes participantes da pesquisa, que a representação social de ser docente para os docentes da Instituição de Ensino da Rede Municipal está objetivada na palavra “amar”. Entretanto, esse conteúdo possui interrelação com os elementos adjacentes, os quais incidem nas duas vertentes de análise: a do campo semântico de uma perspectiva histórica conservadora e relativa à educação tradicional de transmissão de conteúdos; e a do campo semântico relativo à visão profissional, que se configura nos direitos dos estudantes quanto à sua aprendizagem e desenvolvimento nas condições singulares e na multiplicidade de saberes, de competências e de atitudes que necessitam ser apropriados e compreendidos nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

A priori, o que os dados revelam é que, de acordo com os pesquisados, “ser docente é amar”. Este amar é concernente a “ser apaixonado, afetuoso e empático”, em uma relação com a necessidade de se estabelecer esses sentimentos para superar as dificuldades formativas oriundas de uma má formação inicial. Além disso, está relacionado à necessidade da compreensão da complexibilidade da função docente e ao reconhecimento da situação de vulnerabilidade econômica e social das crianças, conectando-se aos objetivos para desenvolvimento sustentável.

## **5.2 Centro de Educação Público (Espanha)**

A segunda instituição de ensino que compõe o lócus desta pesquisa está determinada por Centro de Educação, nomenclatura utilizada na Espanha para instituições de ensino.

Participaram da pesquisa 17 docentes dessa instituição, como é possível observar na Tabela 6, que traz também o número de palavras por eles evocadas:

Tabela 6 – Número de participantes do campo 2 e de expressões por eles evocadas

Número dos participantes	17
Número total de expressões evocadas	51
Número de expressões diferentes evocadas	41
Número de expressões diferentes consideradas	35

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Na Tabela 6, observamos que o número total das expressões evocadas a partir do termo indutor “ser maestro/a é...” foram 51, sendo 41 expressões diferentes evocadas e, depois do tratamento dos dados, 35 evocações diferentes consideradas para a análise da representação social desse grupo de docentes (APÊNDICE A: TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS)<sup>65</sup>.

Convém mencionar que a TALP, neste campo de pesquisa, foi aplicada de forma impressa. Sendo assim, os dados foram inseridos em planilha do *Excel* e depois salvos em formato CSV para, em seguida, serem inseridos no SER. Após o processamento dos dados, com ajuda do sistema gerou-se a “espiral representacional” (Figura 13). Nela estão presentes os dados para a análise da representação de acordo com a abordagem estrutural da TNC.

Na espiral, observamos que, neste campo de pesquisa, o idioma utilizado pelos participantes é o espanhol, porém a sua escrita foi traduzida para língua portuguesa, com o fim de facilitar a compreensão dos leitores.

Ao analisar as evocações dos docentes a partir dessa espiral representacional, elaborada pelo SER, que considera a frequência das palavras, ou seja, o número de vezes que apareceram e a ordem média de evocação (OME), notamos que o elemento que compõe o núcleo central (NC) é a palavra “vocação”, com maior frequência (OME). Esse elemento está sozinho dentro do NC, o que significa que é o elemento mais conservador e persistente à mudança dentro da representação social do grupo e que ele é definido a partir das características históricas, sociais e ideológicas.

<sup>65</sup> Esta TALP é a mesma usada nas demais instituições, sendo que nessa instituição ela estava no idioma espanhol.



No que se refere ao movimento da espiral com a exposição das palavras em diferentes cores, interpreto a possível entrada e saída dos elementos em seus distintos círculos na representação. Retomo, então, a explicação feita no terceiro capítulo desta tese sobre o movimento da espiral, assim as palavras que estão em preto estão consolidadas, enquanto as vermelhas estão em movimento de entrada para o centro. Na espiral desta representação não temos, entretanto, nenhuma palavra em vermelho, o que mostra que o NC da representação está bem consolidado, sem elementos se movimentando para entrada. Quanto às palavras em azul, que estariam em movimento de saída, temos no **E.I. 1** a palavra “necessário” saindo para os **E.I. 2**. Já no movimento de saída dos **E.I. 2** para os **E. P** temos as palavras: futuro, formação, escutar, querer ser, respeitar, retroalimentação, orientar, apaixonante e alegria.

A seguir, apresentamos a análise e as justificativas, de acordo com a sua posição na representação, para a compreensão dos significados determinados a essas palavras.

### 5.2.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha)

O núcleo central da representação social deste grupo de docentes está construído dentro de um universo consensual, estando arraigado ao senso comum com a palavra “vocação” e, em seguida, fortalecido pelas evocações do (**E.I. 2**), com as palavras “amor” e “necessário”. As justificativas desta vocação estão relacionadas ao sentido da vocação ontológica (FREIRE, 1998), conforme fala a seguir:

Primeiro penso que é preciso ter vocação, porque do contrário seria muito difícil poder compartilhar tantas horas com meninos(as) e poder transmitirlhes o sentido da educação e da importância de aprender<sup>66</sup> (Participante 06 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

De acordo com Freire (1997), no contexto da educação, a vocação ontológica implica o reconhecimento de que os indivíduos são agentes ativos no processo de aprendizagem, dotados do potencial de se tornarem protagonistas da transformação social.

Nesse sentido, a vocação ontológica do ser humano está em fortalecer as relações entre docentes e discentes para superar as dificuldades diante da complexibilidade do fazer docente. No caso desta participante, a dificuldade está na carga horária de trabalho junto às crianças,

---

<sup>66</sup> No original: “*Primero pienso que tienes que tener vocación porque sino sería muy difícil poder compartir tantas horas con niños / as y poder transmitirlas el sentido de la educación y de la importancia de aprender.*”

alegando ela ser extensa, acompanhada da preocupação de motivar as crianças, sendo a vocação, portanto, um elemento indispensável para a docente. No grupo de fala dos participantes, a seguir, surgem justificativas na escolha da palavra “vocação” próximas a esse sentido.

Escolho vocação a primeira porque sem ela não se pode exercer esta profissão (Participante 10 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa)<sup>67</sup>.

1 - É um trabalho vocacional que exige muito (Participante 11 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa)<sup>68</sup>.

3. Vocação para realizar as duas primeiras com menor "sacrifício" (Participante 15 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa)<sup>69</sup>.

A partir das falas relativas às dificuldades geradas a partir da complexibilidade da docência, no capítulo 2 desta tese esbocei meu entendimento sobre docência como uma ação complexa, com suas singularidades e subjetividades. Essa visão é reforçada pelos participantes acima citados que, mesmo estando em outro continente, apontam para o quão complexa e difícil é essa profissão. A partir do senso comum eles argumentam que para suprir as dificuldades oriundas da complexibilidade do trabalho docente é necessário “vocação”.

António Nóvoa (2009), pesquisador e escritor europeu, discute este "vocacionalista" como causa de graves danos à profissionalização docente. O autor vê que existe uma propensão de que o mais importante é uma certa tendência à vocação pessoal do que ao ser professor enquanto profissional. Afirma ainda que a perspectiva profissional compreende que foi subestimada por vezes a necessidade de um trabalho sobre as dimensões pessoais e a construção de uma disposição para a vida docente. Isso pode ser visto na fala da participante 15 F, Centro Educacional, da pesquisa, que aponta a necessidade da vocação para o exercício da função com menos sacrifício.

Alguns docentes participantes da pesquisa trazem visões teóricas de uma vocação relacionada a atividades missionárias, fato que remete ao pesquisador Wanderley Codo (1999), que faz uma comparação entre o professor e o sacerdote, alegando que ambos têm seus ritos e sua vocação, demonstrando a vontade e desejo de promover algo a favor do outro e de se realizar quando este outro realiza um sonho. Entretanto, ambos criam seus rituais para a construção de métodos e técnicas e assim se doam sem medir esforços para alcançar seus objetivos, como

---

<sup>67</sup> No original: “*Elijo vocación la primera porque sin ella no se podrá ejercer esta profesión.*”

<sup>68</sup> No original: “*Es un trabajo vocacional que exige mucho.*”

<sup>69</sup> No original: “*Vocación para llevar a cabo las dos primeras con el menor ‘sacrificio’.*”

destacado pelas participantes que evocaram a palavra “amor” no (E.I 1):

Você precisa amar seu trabalho para cada dia estar feliz e com desejo, assim como amar seus alunos, já que influencia suas vidas (Participante 02 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa)<sup>70</sup>

Amor, porque precisa senti-lo até por seu trabalho e alunos(as). Paciência, porque precisa dela para ensinar com carinho e amor (Participante 13 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa)<sup>71</sup>

Destacamos as evocações “amor” e “necessário” neste momento, pois é estabelecida uma relação direta entre elas e o Núcleo Central, representado por “vocaçãõ”, como se pode observar no esquema a seguir (Figura 14):

Figura 14 – Esquema de relação de elementos do NC com E.P. 2



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os elementos do NC e E.I 1, conforme se vê na Figura 14, coadunam em uma percepção na qual o(a) maestro(a) tem um papel relativo a uma vocação, esta que é necessária assim como é necessário o amor para o exercício dessa função. Destacamos a ausência elementos da profissionalização e de questões subjacentes à formação docente e as práticas educacionais.

Nessa relação entre os elementos “vocaçãõ”, “amor” e “necessário”, percebemos suas dimensões associadas à amorosidade na docência, como em Alves (2006), que se baseia em Freire (1996). Assim como faço aqui nesta tese, para falar de amorosidade a autora destaca que a questão afetiva seria um dos saberes da docência. Não obstante, tal dimensão “não pode ser

<sup>70</sup> No original: “Tienes que amar tu trabajo para cada día estar feliz y con ganas así como amar a tus estudiantes ya que influyes en sus vidas.”

<sup>71</sup> No original: “Amor, porque tienes que sentirlo hacia tu trabajo y alumnos / as. Paciencia, porque la necesitas para enseñar con cariño y amor.”

entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores.” (ALVES, 2006, p. 8). A autora, em seu texto “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização”, reconhece a importância do que chama de vocação, desnudando a naturalização da mesma, quando afirma que “[...] vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.” (ALVES, 2006, p.12).

Com base nessas observações, os próximos subtópicos trazem a análise dos elementos de cada um dos círculos da espiral representacional do CEIP Público (Espanha).

### 5.2.2 Elementos Intermediários 1 da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha)

A palavra “necessária”, evocada nas justificativas expressas na TALP, segundo o Dicionário Michaelis (2022), da Língua Portuguesa, aparece como adjetivo, denotando o seguinte significado: 1. Impossível de ser dispensado; 2. Obrigado a ser cumprido; 3. Tornado inevitável; 4. Cujas necessidades são inconcebíveis de não existir. Aqui, entretanto, o elemento “necessário” cumpre o papel de destacar e expressar a relevância dessa vocação na sua relação com a “amorosidade”, como se vê nas falas dos participantes a seguir:

1. É necessário para o desenvolvimento físico das pessoas, os professores ajudam no desenvolvimento físico, social, emocional, cultural e intelectual.<sup>72</sup> (Participante 04 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Escolho vocação a primeira porque sem ela não se pode exercer esta profissão. Entrega em 2º lugar porque sempre é necessário dar 100% de si mesmo.<sup>73</sup> (Participante 10 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Também me referi à **importância** deste trabalho que implica uma possibilidade de desenvolvimento das pessoas e da sociedade.<sup>74</sup> (Participante 16 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

<sup>72</sup> No original: “Es **necesario** para el desarrollo físico de las personas, los maestros ayudan en el desarrollo físico, social, emocional, cultural e intelectual.”

<sup>73</sup> No original: “Elijo vocación la primera porque sin ella no se podrá ejercer esta profesión. Entrega en 2º lugar porque siempre es **necesario** dar el 100% de uno mismo.”

<sup>74</sup> No original: “También he referido la **importancia** de este trabajo que conlleva una posibilidad de desarrollo de las personas y la sociedad.”

A palavra “necessário” aparece, portanto, como importante prescritora ao prescrever ou preceituar o objeto, como no caso de destacar o desejo no desenvolvimento do outro (CODO, 1999) e da vocação pessoal que parte do desejo pessoal para se dedicar à docência (NÓVOA, 2009). Assim, os participantes assumem uma posição em relação ao objeto da representação, no caso a “vocação” e o “amor”, como algo necessário ao ser docente, como constatado em Moscovici (2015, 1978), que denota o “juízo de valor”, este que qualifica positivamente, negativamente ou com posicionamento neutro um objeto. No caso, estariam os participantes se posicionando positivamente sobre a necessidade da importância no sentido vocacional e profissional, uma vez que destacam como objetivo o desenvolvimento integral dos seus alunos. Entretanto, percebemos aqui a função justificadora da RS no NC, que ocorre quando o participante pode argumentar o motivo da escolha de palavras e a hierarquização que emprega sobre elas. A função justificadora (ABRIC, 1998, p. 30) “[...] intervém também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros”.

Durante minha estadia na Universidade de Valência, meu tutor José Llavador lançou “*Una invitación a participar en el cambio ‘Marco de Innovación Educativa’*”, em parceria com Ignacio Morales e Daniel Estevan, ambos professores do Departamento de Ciências Sociais e Antropologia Social da UV. O documento, publicado pela *Generalitat Valenciana - Conselleria d’ Educació, Cultura i Esport*, foi destinado aos Centros de Educação Valencianos.

O Marco de Inovação Educativa (MIE), quando aborda sobre a inovação para mudança do modelo educativo, destaca a necessidade do reconhecimento das aprendizagens que eram menos valorizadas, que ocorrem nas instituições de ensino e que são compreendidas como efetivas para aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o marco estaria reconhecendo-as como importantes e necessárias. Como discorrem Llavador, Morales e Estevan (2021, p. 40):

1. Explorar âmbitos de desenvolvimento pessoal e aprendizagem vinculados à inteligência emocional, à convivência, à expressão afetiva e emocional, à empatia, às habilidades sociais, à resolução de conflitos, mediação, ao conselho e ao cuidado, etc. (Tradução nossa).<sup>75</sup>

Os autores destacam que boa parte das inovações que se desdobram na atualidade foram motivadas a partir dos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP), os quais antecederam um futuro que os autores percebem estar presente, uma vez que objetiva uma

---

<sup>75</sup> No original: “*Explorar ámbitos de desarrollo personal y aprendizaje vinculados a la inteligencia emocional, la convivencia, la expresión afectiva y emocional, la empatía, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la mediación, el consuelo y el cuidado, etc.*”

educação democrática, transformadora, comprometida, igualitária e coeducativa.

Relacionando em Freire (1995, p. 69) é possível observar que esse desenvolvimento é considerado integral e que está relacionado a

[...] não temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com o mesmo respeito com que damos a uma prática cognitiva integrada com eles. Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos.

Nessa mesma perspectiva, retomo a compreensão da evocação “amor”, como fundamental para a formação integral do estudante.

É necessário ter motivação e **amor** pelo que faz, estar atento ao que pode melhorar no seu trabalho para conquistar um mundo melhor para e pela infância.<sup>76</sup> (Participante 12 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

### 5.2.3 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha)

Em vários elementos da espiral representacional percebemos que, embora a palavra “vocação” esteja sozinha no **NC**, há também nos **E.I. 2** outras palavras evocadas que reforçam o núcleo central em sua relação com a “amorosidade”, onde os participantes ressaltam o “amor” relacionado aos elementos “apaixonante” e “gratificante” para o desenvolvimento do trabalho docente, ao mesmo tempo que se encontra nesse sentimento refúgio para superar os desafios da profissão, como mostram os exemplos a seguir:

1. **Apaixonante** - porque me purifica a alma e a educação é minha paixão. 2. Desafio - É necessário adaptar-se aos novos desafios que contemplam o mundo em constante mudança em que vivemos.<sup>77</sup> (Participante 05 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Além disso, é um trabalho muito GRATIFICANTE, porque você pode ver diretamente como ajuda pessoas a aprenderem muitas coisas, como valores,

<sup>76</sup> No original: “*Has de tener motivación y amor por lo que haces, estar al día en cómo puedes mejorar en tu trabajo para intentar un mundo mejor para y por la infancia.*”

<sup>77</sup> No original: “*Apasionante - porque me clara el alma y la educación es mi pasión. 2. Reto - Hay que adaptarse a los nuevos retos y desafíos que contempla el mundo cambiante en al que vivimos.*”

conceitos... graças a você.<sup>78</sup> (Participante 06 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

O grupo reconhece sobretudo o “amor” e a “paixão”, que impulsionam e permitem o docente desenvolver as suas atividades de forma a satisfazer as necessidades das crianças numa perspectiva de formação integral. Assim, percebemos uma compreensão dos participantes sobre a amorosidade para o trabalho docente, a profissionalização quanto à compreensão da educação integral e os desafios diante da complexibilidade da docência.

Esses elementos são observados a partir da análise dos **E.I. 2**, com o grupo de palavras abaixo:

2 - **Ajudar** tanto os alunos como as famílias. 3 - Para desempenhá-lo é necessária a colaboração de toda a comunidade educativa.<sup>79</sup> (Participante 11 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Não pode haver educação nem aprendizagem se não há uma implicação, dela nossos alunos obtêm a vontade de SER e de APRENDER.<sup>80</sup> (Participante 14 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Embora essas palavras reforcem o **NC**, é possível ver na análise das justificativas elementos que consolidam a representação pertinente à profissionalização. Diante das abordagens teóricas desenvolvidas na área da educação nas últimas décadas, para o espanhol Imbernón (2001), com a renovação da instituição educativa se fazem necessárias novas propostas educacionais deixando como essencial uma redefinição da profissão docente, pois esta assume novas competências profissionais no quadro dos conhecimentos pedagógico, científico e cultural revistos. Sendo assim, é necessário um profissional para a educação diferente.

O autor afirma ainda que a responsabilidade com o educar não é apenas função da função docente e/ou da instituição de ensino, por isso se faz necessário que outras instâncias sociais se impliquem no complexo da educação acrescentando políticas voltadas a esse objetivo.

Consequentemente, se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá, acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das

<sup>78</sup> No original: “Además, es un trabajo muy GRATIFICANTE porque puedes ver directamente cómo ayudas a personas o aprenden muchas cosas como valores, conceptos... gracias a ti.”

<sup>79</sup> No original: “Ayudar tanto a los alumnos como a las familias. 3 - Para desempeñarlo se necesita la colaboración de toda la comunidad educativa.”

<sup>80</sup> No original: “No puede haber educación ni aprendizaje si no hay una implicación, de ella nuestros alumnos obtienen la voluntad de SER y de APRENDER.”

estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo (IMBERNÓN, 2001, p. 9).

Segundo Imbernón (2001), o conhecimento profissional precisa estar combinado à formação permanente para a aprendizagem dos conhecimentos teóricos, como de competências no processamento da informação e como na análise e reflexão crítica sobre e durante a ação docente para o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

No capítulo anterior, foi apresentado como a formação continuada ocorre em Valência-ES, nos CEFIRES e na própria instituição. Nele, evidenciamos que 16 dos docentes da pesquisa participaram e/ou participam de formações continuadas. Na justificativa deles, foram analisados aspectos sobre essa necessidade de formações continuadas e compromisso com a docência, obtendo-se respostas como:

1 - Orientar, guiar os alunos em seu caminho, em seu desenvolvimento evolutivo. 2 - Ajudar na busca-encontro do processo de ensino-aprendizagem.<sup>81</sup> (Participante, 07 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

1. Necessidade de estar formado para poder oferecer. 2. Adaptar-se a diferentes realidades.<sup>82</sup> (Participante, 15 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Responsabilidade: a base formativa e motivadora de muitos alunos(as) deve ser guiada por meu trabalho. Constância: Si paro, o mundo segue girando.<sup>83</sup> (Participante 03 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Retroalimentação - Primeiro retroalimentação, porque não só se ensina, também se aprende com os alunos, e contribui para crescer como pessoa.<sup>84</sup> (Participante 08 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

O profissionalismo dos docentes se destaca ao apontarem aspectos sobre a preocupação com o desenvolvimento e educação dos estudantes, como está evidente na legislação espanhola, com destaque para a LOE 3/2020 (ESPAÑA, 2020), que diz que para

---

<sup>81</sup> No original: “Orientar guiar al alumnado en su camino, en su desarrollo evolutivo. 2 - Ayudar, en la búsqueda-encuentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

<sup>82</sup> No original: “Necesidad de estar formado para poder ofrecer. 2. Adaptarse a las diferentes realidades.”

<sup>83</sup> No original: “Responsabilidad: la base formativa y motivadora de muchos alumnos / as debe ser guiado por mi trabajo. Constancia: si me paro, el mundo sigue girando.”

<sup>84</sup> No original: “Retroalimentación - Primero retroalimentación porque no solo enseñas, también aprendes del alumnado y te sirve para crecer como persona.”

qualquer pessoa a educação é o meio mais adequado para desenvolvimento máximo de suas capacidades, para construção de sua personalidade, de acordo com a sua própria identidade e, assim, integrando a dimensão cognitiva, afetiva e axiológica.

É preciso compreender, dentro da profissionalização, a capacidade do docente de aprender durante o processo. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 54) ressalta:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo - o aluno - um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando a sua transformação, transforma-se também esse sujeito- no caso o professor, que se enriquece com esse processo.

Esta análise me faz ter a compreensão do quanto aprendo com as crianças. Quero narrar que quando cheguei no CEIP Público (Espanha), brasileira e, conseqüentemente, falante da língua portuguesa, a diretora, conversou comigo demonstrando desejo de me apresentar às crianças brasileiras da instituição. Eram duas crianças em diferentes turmas. Lembro-me de como esse desejo dela permeou nossas conversas, até o dia em que isto foi possível. Meu primeiro contato ocorreu com uma menina da educação infantil, e depois com um menino da educação primária. A diretora combinou comigo para chegar falando em português com as crianças, pois queria ver a reação delas, e assim o fiz. Todas abriram um grande sorriso e logo começaram a falar e a me questionar sobre quem eu era e por que estava naquele centro de ensino. As crianças em volta, falantes de valenciano e espanhol, queriam saber o que estávamos falando. Questionaram de onde eu era e sobre o que conversávamos. Trago agora uma citação do meu diário:

Posso relacionar o ocorrido de hoje com a necessidade que sentimos enquanto indivíduos de tornar algo não familiar em familiar, isto é próprio das representações sociais (MOSCOVICI, 2015). Mas o que senti hoje é algo tão novo, estar imersa em outro idioma me fez aprender, ali com aquelas crianças, o quanto é estar em contato com a sua cultura, no caso a sua língua. É fortalecedor no processo de desenvolvimento do ser, pois é significativo. Enquanto docente, experienciei uma aprendizagem com crianças em um processo mútuo, elas aprenderam ao me questionarem sobre pesquisa e formação e eu sobre a importância da relação cultural (SANTOS, 2022, p. 13).

Nesse caminho, que une a formação com a profissionalização a partir do fazer docente e com a análise das justificativas dos Elementos Intermediários e de suas influências e aproximação com o NC da representação social, analiso as justificativas dos elementos periféricos e suas inferências nessa representação.

### 5.2.4 Elementos Periféricos da representação social dos docentes do CEIP Público (Espanha)

De início, é necessário relembrar que são os elementos periféricos que constituem o essencial da representação, ao carregarem os elementos mais vivos, acessíveis e concretos. Assim como, foi abordado no capítulo 3, os E.P têm as funções de concretização, de regulação e de defesa da representação social, por isso a análise a seguir considera essas funções e apresenta uma categorização semântica (BARDIN, 2011) a respeito das justificativas das falas docentes a partir desse elemento e das descobertas realizadas por meio das relações e análise com os outros elementos do NC, do E.I 1 e do E. I. 2.

A análise semântica, de acordo com Bardin (2011), envolve a identificação e interpretação dos significados presentes nos dados da pesquisa. Assim, por meio dos elementos citados na TALP, compreendo os sentidos das representações presentes nas justificativas dos participantes da pesquisa. A seguir, demonstro os campos semânticos de acordo com o significado.

Quadro 6 - Campos semânticos da representação social do CEIP Público (Espanha).



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No quadro, apresento o conjunto dos elementos evocados pelo grupo de participantes da pesquisa. Criei três distintos campos para organiza-los, intitulando o primeiro de “vocação e amorosidade”, o segundo de “Profissionalização” e o terceiro de “Complexidade do trabalho docente”. Os títulos dos campos semânticos foram definidos a partir da identificação da categorias de análise que surgiram durante o processo de análise dos dados.

Os elementos “dedicação”, “bonita”, “emocionante”, “querer ser”, “motivação” e “exemplo”, são categorizados dentro do campo semântico “vocação e amorosidade”, estando eles dentro da função de concretização (ABRIC, 1998), pois reforçam o NC, uma vez que ancoram a representação social na realidade, proporcionando uma imediata compreensão, como é possível observar no bloco de falas a seguir:

E, por último, **dedicação**, porque penso que não é qualquer pessoa que deveria ser professor(a), senão aquelas pessoas que têm desejo de contribuir no processo de ensino-aprendizagem das crianças de maneira positiva.<sup>85</sup> (Participante, 06 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

3. É a profissão mais **bonita**, trabalhar com crianças faz com que você cresça como pessoa e lhe oferece sensações únicas.<sup>86</sup> (Participante, 04 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

2. **Emocionante** pelo carinho que você recebe e dá (Participante 01 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

**Querer ser** porque se você não gosta e não tem vontade de ajudar os meninos e meninas a serem pessoas e a aprenderem não sei para que serve ensinar. Você tem que ter motivação e amor pelo que você faz, se atualizar sobre como você pode melhorar em seu trabalho para contribuir com um mundo melhor para e pela infância.<sup>87</sup> (Participante 12 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

2. Ser **exemplo** para crianças e ser lembrado sempre por elas.<sup>88</sup> (Participante 17 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Em diálogo com o Dr. José Beltrán, meu tutor espanhol, discutimos sobre a Representação Social desse grupo de docentes na perspectiva de relacioná-la a Freire e Llavador

<sup>85</sup> No original: “*Y por último, **dedicación** porque pienso que no cualquier persona debería ser maestro / a sino aquellas personas que tienes ganas de contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as de manera positiva.*”

<sup>86</sup> No original: “*Es la profesión mas **bonita**, trabajar con niños hace que crezcas como persona y te ofrece unas sensaciones únicas.*”

<sup>87</sup> No original: “***Querer serlo** porque si no te gusta y no tienes ganas de ayudar a los niños y niñas a ser personas y aprender no se para que sirve enseñar. Has de tener **motivación** y amor por lo que haces, estar al dia en como puedes mejoar en tu trabajo para intentar un mundo mejor para y por la infancia.*”

<sup>88</sup> No original: “*Ser **ejemplo** para niños y niñas y ser recordado siempre por ellos.*”

(Informação verbal)<sup>89</sup>. Ele argumentou que a amorosidade de que fala Freire seria um dos importantes atributos do ofício docente, mas que não deve ser considerado dicotômico, com as capacidades necessárias para exercer a prática docente.

A partir dessa discussão, entendi que a "amorosidade" de Freire teria seu equivalente hoje, aproximadamente, com o conceito de "empatia", dentro da perspectiva mais ampla da "inteligência emocional". Sendo assim, a divisão entre intelecto e sensibilidade é falsa, não existe essa dicotomia: a sensibilidade é uma forma de inteligência e a inteligência é uma forma de sensibilidade. Somos sujeitos integrais, em relação uns com os outros. Assim as expressões valorativas de sentimento e profissionalização não devem ser analisadas distintamente.

Como é possível observar no campo semântico da profissionalização, essa relação ocorre diretamente, sendo que as palavras deste campo teriam uma função de regulação, pois são essenciais na adaptação e evolução da representação, ora entrando em conflito com os fundamentos, mas se integrando e representando, movimentando o NC. As justificativas apresentadas se referem ao campo semântico:

Ter a capacidade de investigar para criar aspectos que se adaptem ao nosso alunado e ao contexto.<sup>90</sup> (Participante, 09 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Então, criatividade, tem que ser criativo, inspirar-se e criar recursos, jogos, atividades. Finalmente, um professor deve ser atualizado, ser inovador com o mundo atual, como as TIC neste caso.<sup>91</sup> (Participante 13 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Em consonância com a função de regulação, apontamos a estabilidade da representação, pois o mesmo docente que fala de “criatividade” e “inovação” evoca a palavra “amor” no sentido de amar o trabalho e os estudantes para influenciar suas vidas. Podemos interpretar, portanto, a relação com a “empatia” abordada em orientação com Llavador<sup>92</sup>.

Dentro do campo semântico da complexibilidade do trabalho docente, alguns aspectos denotam uma análise negativa, como ao dar juízo de valor em relação à representação. Isto está exposto nas seguintes justificativas:

---

<sup>89</sup> Declaração fornecida por José B. Llavador no momento de orientação, em Valência, em maio de 2022.

<sup>90</sup> No original: “*Tener la capacidad de **investigar** para crear aspectos que se adapten a nuestro alumnado y al contexto.*”

<sup>91</sup> No original: “*Luego, **creatividad** hay que ser creativos, inspirarse y crear recursos, juegos, actividades. Finalmente, un maestro debe estar a la última, ser **innovador** con el mundo actual, como las TIC en este caso.*”

<sup>92</sup> Orientação recebida em Valência, em 2022.

Em último lugar, aponto a **dificuldade**, porque depende das características e circunstâncias de cada pessoa.<sup>93</sup> (Participante 16 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

O **tempo** que dedica à preparação.<sup>94</sup> (Participante 08 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

**Esforço**, porque requer estar atualizado, sobretudo quando há um marco legal que está em mudança.<sup>95</sup> (Participante 10 M, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

**Paciência**, porque é necessária para ensinar com carinho e amor. **Moderação**, porque é preciso tê-la em todas as situações, saber estar em seu lugar sem perder as estribeiras.<sup>96</sup> (Participante 13 F, Centro Educacional, 2022, tradução nossa).

Ambas as palavras evocadas, a princípio, parecem estar indo contra o NC da representação, porém evidenciamos a partir delas a função de defesa, já que, mesmo diante da complexibilidade, os docentes apontam os aspectos de “vocação” e “amor”, pois a dificuldade é pertinente ao cuidado com cada estudante.

Os docentes destacam seus esforços e uso do tempo com a preocupação com a sua preparação/formação a maior parte dos docentes participantes deste campo da pesquisa, 58,8%, afirmaram participar de formações continuadas mensalmente, fazendo esforço para estar em dia com as demandas da profissão. O participante 10M cita, por exemplo, transformações a partir das mudanças legais, assim como a paciência, que demanda da profissão para a relação com as crianças dentro da perspectiva de “carinho” e “amor”.

A partir de Jodelet (2001), uma representação social seria um ponto de encontro do psicológico com o social, por meio das experiências, dos conhecimentos, das informações e de modelos de pensamentos de determinados grupos. Tudo isso seria transmitido por meio das vivências cotidianas, na comunicação social. No caso do ambiente do centro de educação da Espanha foi transmitido por meio das interações. Assim, inferimos que a representação social de ser docente para este grupo de maestros/maestras, neste período histórico, é “vocação” em uma relação com “amorosidade” e “empatia” e estaria ancorada nos aspectos profissionais. Nessa concepção, “vocação” e “amor” são elementos essenciais para o processo de interação

---

<sup>93</sup> No original: “*En último lugar pongo la **dificultad**, porque depende de las características y circunstancias de cada persona.*”

<sup>94</sup> No original: “*El **tiempo** que dedica a la preparación.*”

<sup>95</sup> No original: “***Esfuerzo** porque requiere estar al día sobre todo cuando hay un marco legal que esta en cambio.*”

<sup>96</sup> No original: “***Paciencia**, porque la necesitas para enseñar con cariño y amor. **Templanza**, porque tienes que tenerla en todas las situaciones, saber estar en tu lugar sin perder los estribos.*”

entre docente e estudante diante da complexibilidade da função docente.

### 5.3 Instituição de ensino da Rede Federal (Brasil)

A partir da Tabela 7, apresentada abaixo, é possível observar os dados quantitativos referentes aos participantes da pesquisa nessa instituição e da quantidade de palavras por eles evocadas.

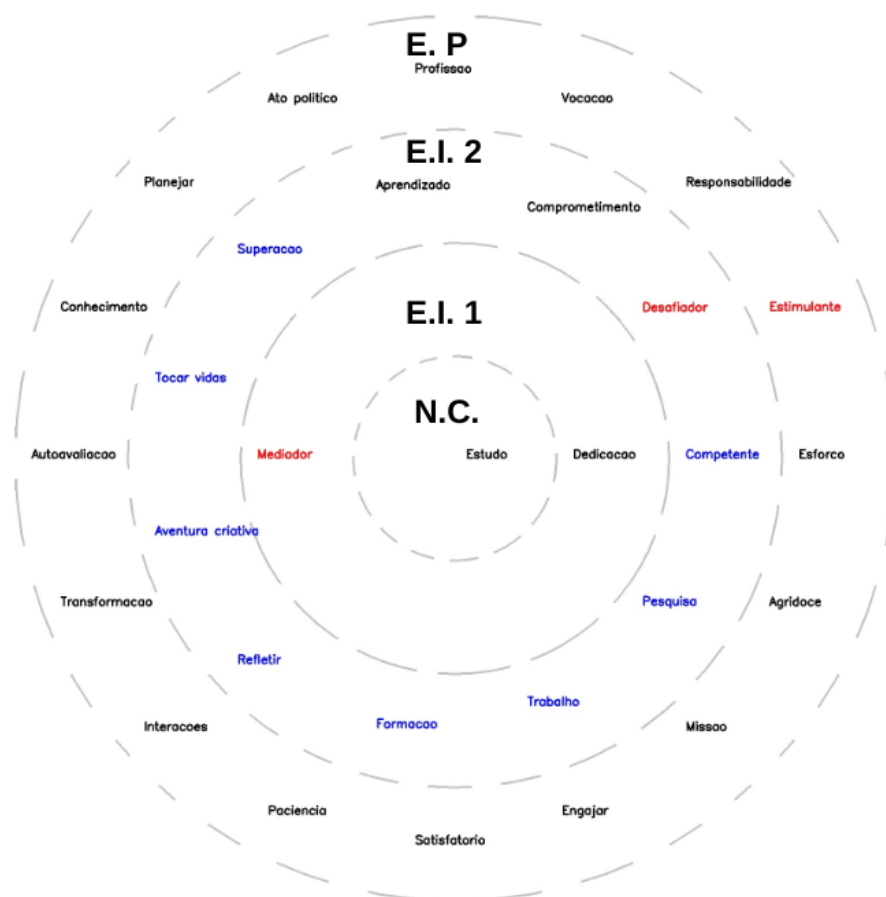
Tabela 7 – Número de participantes do campo 3 e de expressões por eles evocadas

Número dos participantes	16
Número total de expressões evocadas	48
Número de expressões diferentes evocadas	40
Número de expressões diferentes consideradas	31

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A Tabela 7 apresenta o quantitativo de 16 participantes e um total de 48 evocações encontradas na pesquisa, pois cada participante evocou três palavras por meio do estímulo “ser professor(a) é...” (APÊNDICE A: TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS). A TALP adotada é a mesma usada na outra instituição brasileira que pertence ao lócus da pesquisa. Foram evocadas pelos participantes 40 palavras diferentes e, com o tratamento de dados, consideramos 31 expressões diferentes. Os dados foram organizados em arquivo *Excel* e salvos no formato CSV, para que os valores fossem separados por vírgula. Dentro da abordagem estrutural de Abric (1998), ao inserir os dados no SER foi obtida uma espiral representacional (Figura 15).

Figura 15 – Espiral Representacional dos participantes da instituição da rede federal brasileira por meio do estímulo “Ser professor(a) é...”



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do aplicativo SER (2022).

A partir da consideração da frequência das palavras e da menor ordem média de evocação (OME), as palavras citadas mais vezes ocupam o primeiro lugar, que é relativo à hierarquização que os participantes definiram a elas. É possível analisar, a partir da TNC, que os elementos mais compartilhados e mais estabelecidos no imaginário dos(as) professores(as) da rede federal de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o termo indutor “ser professor(a) é...” está presente no **núcleo central (NC)**, representado pela palavra “estudo”. Esse elemento se caracteriza a partir das condições históricas, sociais e ideológicas do grupo, sendo núcleo compartilhado coletivamente e o mais estável da representação, por isso resistente à mudança.

Nos elementos intermediários 1 (**E.I. 1**), os que estão no segundo círculo de dentro para fora, encontramos os elementos mais próximos do NC, retratados pelas palavras “dedicação” e “mediação”. Posteriormente, no terceiro círculo, estão os elementos

intermediários 2 (**E.I. 2**), representados pelas seguintes evocações: aprendizado, comprometimento, desafiador, competente, pesquisa, trabalho, formação, refletir, aventura criativa, tocar vidas e superação. Esses elementos, devido à sua localização no **NC** e por estarem bem próximo a ele, são os mais influenciáveis por ele.

Finalmente, no círculo mais afastado do **NC**, o dos elementos periféricos (**E.P**), estão os elementos com OME maior e com menor número de evocações, temos as palavras: profissão, vocação, responsabilidade, estimulante, esforço, agridoce, missão, engajar, satisfatório, paciente, interações, transformação, autoavaliação, conhecimento, planejar e ato político. Esses elementos se configuram em uma estrutura que organiza a representação e a compreensão do núcleo central.

Como já destacado, na espiral, as fendas representam a movimentação da representação e o movimento das palavras quanto à sua entrada e/ou saída, determinado pelas cores. As palavras em preto estão consolidadas, enquanto as palavras em azul estão em movimento de saída do centro para fora e as em vermelho em movimento de entrada na direção do núcleo da representação. Nos E.I 1, a palavra “mediação”, que se encontra em vermelho, está em movimento de entrada para o **NC**. Nos E.I 2, “desafiador” também está em vermelho, porém “competente”, “pesquisa”, “trabalho”, “formação”, “refletir”, “aventura criativa”, “tocar vidas” e “superação” estão na cor azul, em movimento de saída para o **E.P**.

Para análise da representação, considero as justificativas dos participantes quando eles dão a importância atribuída à palavra evocada e argumentam o motivo da escolha das palavras, de acordo com os elementos da espiral representacional.

### 5.3.1 O Núcleo Central da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil)

Como o Núcleo Central concebe os traços da memória coletiva do grupo (MOSCOVICI, 2015), as evocações nele registradas são partilhadas e penetram na mente de cada um, sendo ressignificadas no momento que dão significação ao objeto representado. A significação da representação social analisada é “estudo” e, a partir das justificativas apresentadas pelos participantes, compreendemos a sua união com os demais elementos que estão regendo a sua movimentação. Desse modo, é possível compreender melhor a estruturação desse núcleo, a partir das justificativas a seguir: “Estudar para ter conhecimento, sem estudo não há conhecimento.” (Participante 12 F, Rede Federal, 2022); “Estudo porque é algo que precisa estar o tempo inteiro realizando e em todas as perspectivas.” (Participante 02 F, Rede Federal, 2022).

As participantes denotam a ideia de estudo como algo fundamental e intrínseco ao ser humano, ação desempenhada para a obtenção de conhecimento em uma sociedade que, de acordo com Bauman (2008 *apud* ARRUDA, 2018), em sua análise da “modernidade líquida” ante a vários ângulos, abriga o “presente líquido”, pois a globalização drena parte do poder dos estados modernos, onde as funções são a cada dia mais terceirizadas, deixando um grande espaço para as forças do mercado e das iniciativas privadas, o que gera grandes incertezas. Assim, “Diminui a segurança garantida pelo mercado estado enfraquece a ação coletiva, fragiliza as bases de solidariedade social. O indivíduo vive a vida como um trapezista sem rede, único responsável por tudo que lhe venha a suceder.” (BAUMAN 2008 *apud* ARRUDA, 2018, p. 9).

Diante da liquidez dos conhecimentos e da responsabilidade que o indivíduo assume sobre o seu fazer, nasceu a proposta deste estudo. Destaco que a pesquisa foi realizada em um momento mais moderado da Pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (BUTANTAN, 2022), assunto tratado no primeiro capítulo da tese. A situação de isolamento, exigido em decorrência da alta transmissibilidade da Covid-19, alterou a educação e a formação docente, uma vez que por um ano e cinco meses a instituição em análise se adequou, oferecendo o ensino remoto emergencial e, posteriormente, por mais 4 meses, o ensino híbrido. No início do ano letivo de 2022 o ensino presencial foi retomado, mas os docentes precisaram do estudo para atender essa demanda. Essa relação direta do estudo com a profissão está presente na fala da participante a seguir, que justifica:

A profissão com o estudo está muito relacionada, pois uma é base da outra. Eu não vejo ser professor como dom, mas sim como profissional, pois eu estudei para ser professora. Fico chateada em ver outras pessoas (pais) se metendo e opinando sobre a profissão. Não tenho visão romântica do dom, vejo como algo formal (Participante 03 F, Rede Federal, 2022).

A docente chegou a destacar o dom em uma visão romântica da Educação e considera que o estudo é necessário para a profissão docente. Assim, deixa claro que o elemento profissão está na espiral, mas aparece nos elementos periféricos, que serão analisados junto com o elemento E.P.

É preciso recordar que na instituição de ensino avaliada são realizados grupos de estudos nas terças-feiras, quinzenalmente. Esses encontros são momentos de discussão e reflexão do grupo sobre demandas da instituição. A organização é feita pela equipe gestora e conduzida por um especialista de área, podendo ser um convidado ou um dos docentes da instituição.

Importa salientar que ao analisar o perfil dos 16 docentes participantes da pesquisa, verificamos que 10 são mestres e 5 são doutores. Dessa forma, muitas vezes o grupo de estudos fica sob responsabilidade de um deles, sendo o especialista de área. Os grupos de estudos são responsáveis pela formação continuada constante na instituição.

Recordo-me que cheguei à instituição em dezembro de 2020 e que no início de 2021, enquanto a instituição estava em período de férias escolares, junto com mais quatro docentes recém aprovadas no concurso eu passei por uma formação continuada durante o mês de janeiro, que incluía diversos aspectos das especificidades da instituição no que se refere a ser um Colégio de Aplicação (CAp), porém com temáticas relativas à fundamentação teórica e metodológica das propostas educacionais.

Quero destacar um dos grupos de estudo de que participei, o qual estava se apropriando do “Ensino Híbrido” para iniciar as atividades docentes neste espaço e que, por isso, os docentes receberam com antecedência o material de estudos, o ebook intitulado “Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). No encontro, que ocorreu virtualmente, discutimos apenas sobre a abordagem do livro. Em outro encontro do plenário docente, discutimos e organizamos como seria o ensino híbrido em nossa instituição.

A partir da situação da pandemia, uma demanda importante de estudo para aquele período preocupava a instituição e por isso foi tema de estudos. Sendo assim, constato que a instituição segue os fundamentos e políticas de formação docente, como apontado no artigo 6º da BNCC (BRASIL, 2019), que compreende a formação continuada como componente essencial para a profissionalização docente, “devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (BRASIL, 2019, p. 3).

Tais interpretações me levam a perceber a necessidade de criar uma proposta de categorização, uma vez que percebo a existência do campo semântico relativo à profissionalização. Nessa categorização considero que o Núcleo Central tem como propriedade o elemento mais estável de uma representação social e que por meio dele se mantém a representação, possibilitando a sua continuidade.

Segundo Abric (1998) e como já abordado nesta tese, o NC não pode ser definido por uma visão meramente quantitativa, pois possui também uma visão qualitativa, afinal, “[...] não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 1998, p. 31).

A significação é, portanto, um aspecto fundamental para a constituição desse núcleo,

no caso a significação de estudo, este que é a ação de estudar ou processo de estudar para construir conhecimento sobre o objeto estudado, através de aplicação de aspectos cognitivo, afetivos/emocionais, relacionais/interacionais e psicomotores para compreender o desconhecido ou se especializar no objeto de estudo.

### 5.3.2 Elementos Intermediários 1 da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil)

Dentro dos **E.I 1**, o elemento “dedicação” reforça o NC, sendo uma palavra prescritora que denota “juízo de valor” (MOSCOVICI, 1978, 2015), pois qualifica positivamente “estudo” ao propor a necessidade e importância de se dedicar ao estudo na profissão docente, conforme a justificativa apresentada:

Dedicação - Porque acho que o professor sempre está estudando em formação continua ou para dar aula, então é necessária muita dedicação, principalmente para as demandas da profissão, planejamento, correção de atividades e estudos. Fugindo da carga horária de trabalho e tendo que se dedicar além dela (Participante 16F, Rede Federal, 2022).

Na justificativa, a palavra “dedicação” se refere à função docente em sua relação com a “competência” em uma preocupação de se dedicar para conseguir exercer esta função, para conseguir ter esta competência. Relaciono isso ao estudo que objetiva ser competente no exercício da função docente, como pode ser observado pelas justificativas de algumas das pesquisadas, descritas abaixo:

Ao explicar trabalho relaciono com dedicação, pois é do que vivo e tenho consciência que preciso me dedicar para executar da forma que acredito que deva ser (Participante 09F, Rede Federal, 2022).

Dedicação penso na questão de estar formado, de descobrir o que vai fazer e assim se dedicar a esta entrega. Esse fazer diário se descobre na entrega. De se fazer professor em uma construção diária (Participante 14F, Rede Federal, 2022).

Conforme as participantes, um profissional precisa se dedicar ao e sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. Essas ações são importantes no processo pedagógico e também denotam a responsabilidade e o compromisso com o seu trabalho, por isso uma das participantes destacou o professor na dinâmica diária.

Dentro dos **E.I 1**, há apenas dois elementos evocados, “dedicação” e “mediador”, sendo preciso destacar que mediar está em um movimento de saída para o **E.I 2**, o que deixa o

NC “estudo” mais resistente. O grupo de participantes a seguir, que evocam a palavra “mediador”, associam-na à profissionalização, pois diversos autores e estudiosos da área da educação usam essa palavra no sentido de que a aprendizagem acontece por meio das interações entre docente e estudantes, em um processo de mediação. De acordo com as falas:

Profissional do conhecimento, pois é o professor que transmite conhecimento, embora sempre esteja em processo de aprendizagem de formação contínua, é uma formação que não se esgota, sempre estamos aprendendo para mediar a aprendizagem para o aluno (Participante 10 F, Rede Federal, 2022).

Mediações, pois parto da teoria sócio interacionista de Vygotsky, a qual postula que os aprendizes, no caso que sou professora de crianças, aprendem com o outro, interações mediadas pela linguagem (Participante. 11 F, Rede Federal, 2022).

Mediar no sentido de ressignificar conhecimentos e considerando saberes (Participante. 12 F, Rede Federal, 2022).

Uma das participantes, 11F, citou até mesmo o referencial teórico no qual se baseou para justificar a sua escolha pela palavra mediação, nesse caso o psicólogo Vygotsky. Assim ela estabeleceu uma relação entre adultos e crianças nas instituições de ensino, uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para ela, as atividades mediadas são parte essencial do desenvolvimento, pois é através da interação com o outro que a criança se desenvolve. A participante aponta então que “estudiosa” denota conhecimento teórico associado à sua prática docente, dentro da percepção da Psicologia da Aprendizagem, reafirmando os estudos o desenvolvimento das crianças, buscando entender como elas aprendem e se desenvolvem nos seus processos de interação e construção do conhecimento.

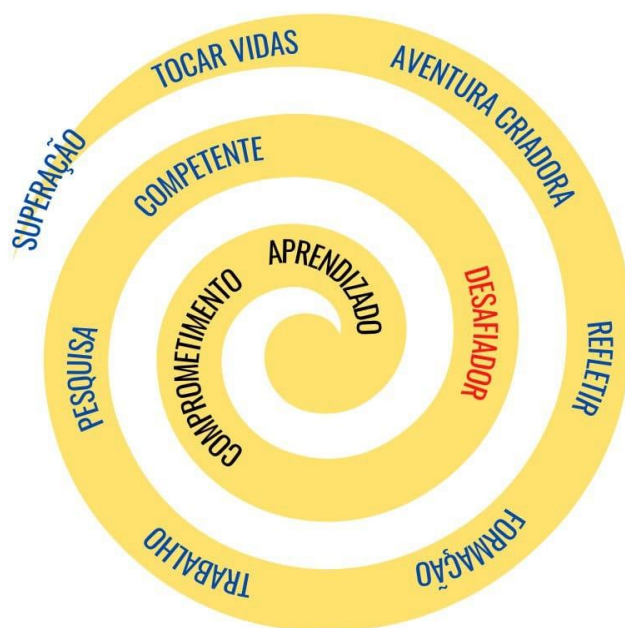
Freire (1996, p. 136), por sua vez, admite que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

Diante do exposto, observamos que são diversas as justificativas nesse segundo círculo **E.I 1** que retratam o campo de profissionalização desse grupo de docentes.

### 5.3.3 Elementos Intermediários 2 da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil)

A Figura 16, a seguir, representa como os **E. I 2** se relacionam e estão presentes na espiral representacional. O esquema oferece uma análise da movimentação da representação social.

Figura 16 – Esquema dos elementos E.P. 2



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A princípio, teço interpretações pertinentes aos aspectos que estão fixados na representação a partir da evocação da palavra “aprendizado”.

Aprendizado porque estando ou se fazendo docente na educação básica, principalmente atuando com crianças, estamos em constante aprendizado. Este lugar de docência em que estamos, nos faz aprendentes e sendo aprendentes com/para e junto às crianças, nos é necessário a qualificação e a formação continuada (Participante 08 F, Rede Federal, 2022).

[...] em processo de aprendizagem de formação contínua, é uma formação que não se esgota, sempre estamos aprendendo para mediar a aprendizagem para o aluno. Com esta aprendizagem o aluno está sempre em processo de criar e recriar, tornando assim um processo permanente de aprendizagem (Participante 10 F, Rede Federal, 2022).

Esse grupo assenta que o “estudo” está diretamente relacionado à aprendizagem, sendo o estudo dos docentes responsável pelo processo de aprendizado das crianças. Ao mesmo tempo, admite que o estudo está relacionado sobretudo à formação docente continuada.

Com base nessa averiguação, interpretamos a proposta de Nóvoa (2009), em que a escola, como uma organização centrada na aprendizagem, valoriza a arte, a ciência e a cultura, considerando esses componentes centrais de uma “sociedade do conhecimento”. Nessa perspectiva, o argumento declara que novos conceitos de aprendizagem envolvem não apenas os conhecimentos, mas sim as emoções, os sentimentos e a consciência. Por isso, implicam o

método, o estudo e a organização do trabalho, pois incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.

A construção dessa percepção revela que a aprendizagem é relevante nesse processo, pois diversos são os fatores que influenciam para que de fato ela aconteça. Os docentes da instituição em destaque estão preocupados com suas qualificações e com aprendizagem destacada por Nóvoa (2009) no argumento, onde entendem que essa aprendizagem acontece na interação e que eles ensinam e aprendem com suas crianças, compreendendo o processo de criatividade e desenvolvimento. Os participantes enfatizam que para dar conta desse processo precisam de formação continuada constante.

Como valorização do estudo/aprendizado, encontramos uma palavra que, evocada, expressa um sentimento de "desabafo" no sentido de superar os desafios da profissão, como explicitado no grupo de evocação abaixo:

Desafio pq a prática docente é um constante desafio, sempre algo novo para ser vivenciado (Participante 02 F, Rede Federal, 2022).

A nossa profissão tem os desafios sociais e culturais de uma precarização histórica do trabalho docente que muitas vezes nos desafia com as famílias que não entendem nosso trabalho. Mas quando estamos trabalhando com crianças ouvi-las nos estimula na aventura criadora do ensinar e aprender (Participante 05 F, Rede Federal, 2022).

Embora o “desafio” esteja presente, ele se refere à complexidade da docência no sentido da constância com o novo e da precarização histórica da profissão. A justificativa a seguir mostra essa preocupação com o fazer docente.

Desafiador em primeiro lugar pois mediador um processo de ensino de aprendizagem, com várias crianças não é uma coisa fácil, são crianças diferentes de contextos diferentes e a partir desse diferente você vai construindo conhecimentos comuns, em saber fazer as escolhas certas e principalmente media de uma forma significativa para as crianças, pois o que fazemos tem um impacto (Participante 06 F, Rede Federal, 2022).

Em Nóvoa (1999), evidenciamos essa reflexão, quando o autor diz:

O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e reformação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do self (NÓVOA, 1999, p. 161).

Então, a preocupação constante está relacionada diretamente ao comprometimento e as justificativas a seguir revelam isso. Vejamos:

Me esforço muito em mostrar para as pessoas o comprometimento de ser professora. Devido às pessoas não comprometidas existe um olhar pejorativo. Nossa profissão não tem status, sempre existiu e existe muitas críticas (Participante 01 F, Rede Federal, 2022).

Essa participante retoma a fala da precarização histórica da profissão em uma associação com o compromisso com a profissão. Ela destaca seu esforço no envolvimento com a formação e aquisição das competências necessárias à docência.

Uma das evocações que demandam um aprofundamento de compreensão é a da palavra “pesquisa”. Como apresentado no capítulo 3, a instituição tem por finalidade, enquanto unidade suplementar do Centro de Educação da Universidade, desenvolver o ensino, a pesquisa e extensão por ser um colégio de aplicação (CAp). Cabe apontar que os CAPs são instituições de ensino básico sob direção de uma universidade e que objetivam o desenvolvimento de técnicas e metodologias educacionais inovadoras, almejando uma educação de maior qualidade. Um dos principais papéis dessas instituições é a conexão entre a universidade e as redes públicas de ensino básico.

Os colégios de aplicação não são uma invenção brasileira, embora desde 1946, a partir do Decreto-Lei nº 9.053 tenham sido instituídos no Brasil. Atualmente são 16 colégios ligados a universidades públicas, mas, são vários os colégios de aplicação existentes no mundo. Esses colégios marcaram a renovação das pesquisas educacionais com relação à prática educacional, pois neles as teorias sobre o ensino são experimentadas cientificamente.

É importante ressaltar que, de acordo com meu tutor Prof. Dr. José Llavador, a Universidade de Valência, atualmente, não tem um colégio de aplicação, porém no passado esta instituição existia na UV. Retomando o elemento “pesquisa” destaco que embora a palavra tenha sido evocada uma única vez, diversas foram as vezes que os docentes relacionaram outras palavras a ela. A participante 13 F, por exemplo, aborda Freire para justificar a escolha da palavra “pesquisa”. Para ela, ser professora é...

Pesquisa: na ideia de Paulo Freire de que não há ensino sem pesquisa, independente da idade, ensino e pesquisa estão interligados. Neste contexto atual esta questão é mais importante pelo fato das fontes de pesquisa (Participante 13 F, Rede Federal, 2022).

A fala da participante se relaciona à proposta pedagógica e metodológica desenvolvida

pela instituição que é o tema de pesquisa. Como CAp, essa proposta atende a finalidade da instituição do desenvolvimento de inovações pedagógicas, sendo essa uma das experiências que podem servir de referência para a educação de crianças.

Os docentes enfatizaram ainda a formação como fundamental para o desenvolvimento do fazer docente. As falas a seguir expressam bem essas ideias.

**Formação**, se tratando de profissão, é necessário ter uma base, ter uma formação para cumprir estes fazeres, o conhecimento sobre os fazeres desta profissão e uma base teórica (Participante 14 F, Rede Federal, 2022).

Este lugar de docência em que estamos nos faz aprendentes, e sendo aprendentes com-para e junto às crianças, nos é necessária a qualificação e a formação continuada. As 3 palavras formam uma tríade de interlocução, porque o aprender fazemos ao ensinar e para isto precisamos nos formar, no sentido de qualificar e de se apropriar do conhecimento acadêmico e científico, neste momento entra a segunda palavra que é a formação, como mencionado anteriormente (Participante 08 F, Rede Federal, 2022).

1. Competente porque entendo a ação docente e pedagógica como construto relacionado às nossas habilidades e formação. Relacionado a como nos formamos, não é inato e está relacionado a nossa ação e formação (Participante 15 M, Rede Federal, 2022).

Formação: a partir desta pesquisa faço a minha formação, pois professor nunca deixa de estudar. Estas 3 palavras estão interligadas e nos podemos percebê-las dentro do contexto da metodologia do NEI do tema de pesquisa. Nesta metodologia temos este acesso de construir a pesquisa e aprendizagem junto com as crianças, sou apaixonada por esta metodologia. (Participante 13 F, Rede Federal, 2022).

Na expressão das docentes, a “formação”, além de ser percebida como uma exigência da docência, permite, com base em Campos (2019) a reflexão do próprio ato de existir e de se formar em trabalho formativo que objetive constituir-se, tomar forma e, a partir disso, atuar, refletir e se aperfeiçoar. A partir disso se desenvolve uma expressão da consciência crítica orientada pela práxis, na mesma proporção de ser vista como uma atividade social transformadora.

Ao abordarem a “formação”, as participantes a relacionam com a sua ação docente, sendo a formação uma competência da profissão docente e o estudo um processo contínuo na carreira. Nóvoa (2009), ao tratar da formação do professor, concebe-a como aquela que ocorre no espaço público, tendo por meio uma intervenção política, uma participação em frentes sociais e culturais, assim como em um sistema de debate contínuo junto à comunidade local. O autor vê a atuação com o discente um processo contínuo e amplo, pois o mesmo se compreende como responsável pela comunidade. Os participantes da pesquisa denotam esta preocupação

em serem professores/pesquisadores.

Quanto ao tema de pesquisa, é apresentado na fala da participante 13 F como uma paixão para ela. Como docente na instituição e vivenciando o uso da metodologia, considero que seja uma forma de articular os conhecimentos prévios das crianças com as diversas áreas do conhecimento e com os componentes curriculares destinados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em um processo dinâmico de atividades de ensino-aprendizagem, de pesquisa, de extensão e de avaliação.

#### 5.3.4 Elementos Periféricos da representação social dos docentes da Rede Federal (Brasil)

Os elementos periféricos, por serem essenciais à representação social, podem trazer os elementos mais acessíveis, vivos e concretos que a compõem. Sendo assim, resgato aqui os caminhos metodológicos dessa análise, assim como na análise dos dados das outras instituições que compõem o campo da pesquisa, reservando-me a destacar as funções dos elementos periféricos na TNC. A partir da categorização semântica de Bardin (2011), trago as justificativas dos participantes para apontar as interpretações da categorização dos elementos por campos semânticos (Quadro 7).

Quadro 7 - Campos semânticos da representação social da Rede Federal (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A organização por campo semântico é uma estratégia utilizada na análise de conteúdo para agrupar as unidades de registro em categorias com base em sua proximidade de significado ou relação temática. A partir dessa abordagem, identifiquei três distintos campos semânticos, nos quais explorei os diferentes significados por meio da análise das palavras e justificativas descritas pelos participantes da pesquisa, como é possível visualizar no Quadro 7.

Para resumir e identificar os campos semânticos de forma clara e descritiva, intitulei-os a partir do elemento citado pelo participante da pesquisa e da sua justificativa. O primeiro campo semântico foi “Complexibilidade do trabalho docente”, o segundo “Formação Continuada” e o último “Profissionalização”. A seguir, utilizo as falas dos docentes para apresentar cada um dos campos.

A palavra “estimulante” que está na cor vermelha, entrando em direção aos **E. I 1**, traz conotações relativas ao campo semântico da “complexibilidade da docência”, este que traz desafios para a profissão e a necessidade de buscar estímulos para exercer a função. De acordo com ABRIC (1998), os elementos “estimulante”, “paciência” e “esforço” teriam a função de regulação, de levar novas informações, pois há elementos que podem entrar em conflito com os fundamentos da representação e que, por constituírem o aspecto móvel e evolutivo da representação, podem até mesmo levá-la a uma mudança. Como vemos nas justificativas a seguir:

2. Estimulante é algo muito pessoal, são questões coletivas e pessoas, mas penso que é o que me motiva todos os dias a ir para minha lida, mesmo sendo cansativo me motiva e me estimula a fazer o que faço e ser quem eu sou. O desejo de ser professor e querer diariamente continuar sendo professor (Participante 15 M, Rede Federal, 2022).

A paciência não só com as crianças, mas com os pais e no próprio NEI que é muito democrático e tudo precisa ser discutido, sou muito direta, objetiva e prática então necessito exercitar minha paciência para discutir assuntos que são muito familiares e em alguns momentos os pais colocam a culpa nos professores e na escola. A profissão demanda paciência no sentido de atender e acolher demandas que são dos pais e acolhendo sempre as crianças. (Participante 03 F, Rede Federal, 2022).

Esforço - vem do sentido negativo, muitas vezes nosso trabalho está além do nosso tempo definido e usamos outros momentos como a noite e finais de semana para dar conta da demanda e isto exige um esforço (Participante 16F, Rede Federal, 2022).

Embora não tenham evocado a palavra profissão a partir das evocações, um dos participantes disse: “A nossa profissão tem os **desafios** sociais e culturais de uma precarização histórica do trabalho docente que muitas vezes nos desafia com as famílias que não entendem

nosso trabalho” (Participante 05 F, Rede Federal, 2022).

A partir da análise, em uma relação com os elementos do campo semântico “formação continuada”, uma participante evoca a palavra “transformação”, trazendo um repertório teórico bem fundamentado, citando Freire (1969) na perspectiva do sujeito como “ser mais”. Segue sua justificativa:

Transformação: Sobre isso Paulo Freire fala de sermos sujeitos inacabados, e por isto gosto tanto de borboleta no sentido de ser inacabado que volta para o casulo para se transformar, neste sentido de ser dialético de se transformar, como o ciclo da borboleta de sair do casulo e voltar para este casulo, na visão de Freire do ser sujeito professor, quando diz que não há docência sem discência esta perspectiva da transformação é trazida também por Morin, na perspectiva da transformação do sujeito (Participante 13 F, Rede Federal, 2022).

A participante falou dos sujeitos inacabados no sentido da humanização e desumanização do homem como ser incompleto e consciente de sua incompletude. Para a participante, a formação estaria neste local de necessidade constante do ser docente, como já destacado nos E. I. 2, com o elemento “formação continuada”, entendido como um processo em contínuo desenvolvimento, este em que é preciso a ação na perspectiva de (re)aprender os saberes que são específicos da docência para poder modificá-los; em que se objetiva, por meio de uma ação constante, alcançar as competências necessárias para o fazer docente.

Dentro deste campo semântico da formação continuada, na justificativa da participante 13F observamos que uma formação continuada sobre “História e Cultura Indígena, Africana e Afro Brasileira” permitiu que ela se compreendesse enquanto ser histórico social e, dessa forma, ampliasse a sua compreensão sobre quem é.

Responsabilidade - escolhi pensando mais no no nosso fazer pedagógico que vai além do conteúdo, este conteúdo envolve responsabilidade, mas trabalhamos formando cidadãos e pessoas, em diferentes situações, como ensinar princípios éticos e políticos. Além disso a forma como me porto por ser um exemplo aos alunos nesta relação ética. Como exemplo o fato de não aceitar meu cabelo e após cursar uma disciplina - História e Cultura Indígena, Africana e Afro Brasileira, ler e assistir alguns vídeos percebi a necessidade de assumir meu cabelo e assumir aos meus alunos esta representatividade. Pois nas vivências das crianças percebo esta necessidade, então percebo esta responsabilidade de ser este exemplo. (Participante 13F, Rede Federal, 2022).

A participante apresenta uma preocupação que pode ser relacionada com a EDS, no objetivo 4 – Educação de qualidade da agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas). Sua compreensão sobre representatividade demonstra uma relevante compreensão sobre as

raças e etnias, promovendo a consciência crítica, a igualdade e a valorização da diversidade racial e étnica.

Por meio da EDS, os indivíduos são encorajados a refletir sobre as desigualdades históricas, as injustiças sociais e as formas de discriminação racial e étnica presentes na sociedade. A educação desempenha, portanto, um papel fundamental na promoção da empatia, do respeito mútuo e da valorização da diversidade étnico-racial. Assim, fomenta a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade racial e étnica como componentes essenciais do desenvolvimento humano e social.

Esse fazer está relacionado ao que Freire (2001) aponta na sua reflexão do movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, isto é, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Como afirmo em minha dissertação (SANTOS, 2017a, p. 235): “Nessa direção, a reflexão crítica permanente é fundamental na formação continuada de professores para a transformação de sua prática educativa, essa prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, ou seja, dialético, quanto o fazer e o pensar sobre o fazer.” Nesta tese, amplio a discussão sobre a importância deste pensar, um pensar reflexivo e ativo no fazer docente.

Na abordagem da formação continuada, os elementos periféricos estão na função de concretização, pois “transformação” no contexto de formação influencia no contexto de “estudo”, sendo ele resultante da ancoragem da representação.

Nesse contexto, a evocação da palavra “profissão” tem a função de defesa da representação, pois os elementos se concatenam com o NC “estudo”, o que defende a representação de uma possível mudança, como se pode evidenciar nas justificativas dos elementos destacados a seguir:

A **profissão** e o estudo estão muito relacionados, pois uma é base da outra. Eu não vejo ser professor como dom, mas sim como profissional, pois eu estudei para ser professora. Fico chateada em ver outras pessoas (pais) se metendo e opinando sobre a profissão. Não tenho visão romântica do dom, vejo como algo formal (Participante 03 F, Rede Federal, 2022).

As palavras evocadas a seguir estariam no campo semântico da profissionalização, uma vez que trazem ideias relativas à profissionalização, em uma visão mais ampla que relaciona a teoria à prática. Destaco que para o grupo pesquisado são consideradas abordagens interacionistas na relação professor-aluno, como ao considerar a criatividade, permitindo, por meio da escuta e da interação, o protagonismo da criança, destacando o elemento “reflexão” na ação para o desenvolvimento da prática docente.

Mas quando estamos trabalhando com crianças ouvi-las nos **estimula** na **aventura criadora** do ensinar e aprender (Participante 05 F, Rede Federal, 2022).

Autoavaliação, pensando que o professor precisa ser pesquisador e reflexivo o tempo todo, pensando na tríade ação-reflexão-ação de Paulo Freire, no sentido de pensar esse fazer para redimensionar as práticas (Participante 13F, Rede Federal, 2022).

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 2º, que trata do desenvolvimento das crianças e da escola com a função de socializar os conhecimentos sistematizados, mas com a função de formar integralmente seus/suas alunos/as para torná-los sujeitos críticos e agentes de transformação, compreendemos que as práticas pedagógicas influenciam na subjetividade dos estudantes. Para conseguir cumprir essa funcionalidade, o profissional da educação precisa estar em constante formação, assumindo o compromisso com uma educação pública de qualidade.

A categorização nesse campo semântico da profissionalização, a partir dos elementos considerados — ‘autoavaliação’ “interações”, “engajar” e “ato político” — são de função de concretização, pois influenciam no contexto e estabelecem uma certa conexão com o Núcleo Central.

A partir de Moscovici (1978), em quem as representações são entidades quase tangíveis, como antes mencionado, os termos evidenciados no NC da representação social dos participantes da pesquisa convergem para a palavra “estudo”. De acordo com a TRS, em que a representação social é um guia para a ação, reconheço que os docentes consideram que o estudo é o aspecto principal para ser docente, sendo ele a representação social desse grupo de docentes nessa instituição de ensino. Esse “estudo” segue na perspectiva de sua relação com os aspectos de profissionalismo, como: “mediação”, “aprendizado”, “ensino”, “pesquisa”, em uma visão relativa à necessidade de constante formação e pesquisa na busca de desenvolver as competências para o ser docente.

## 6 REFAZENDO O CAMINHO: UM OLHAR PARA TRÁS

Caminho se conhece andando  
 Então vez em quando é bom se perder  
 Perdido fica perguntando  
 Vai só procurando  
 E acha sem saber  
 Perigo é se encontrar perdido  
 Deixar sem ter sido  
 Não olhar, não ver  
 Bom mesmo é ter sexto sentido  
 Sair distraído espalhar bem-querer  
 (Canção de Chico César, 2008)<sup>97</sup>

Início a escrita deste último capítulo a partir da necessidade de olhar para trás neste longo caminho que venho percorrendo. Nesse processo, tomo emprestada a poesia musical de Chico César, que segue a compreensão da escrita de Paulo Freire e da poesia de Antônio Machado sobre conhecer o caminho ao caminhar e assim construir o caminho andando. Os autores Freire e Machado destacam a necessidade do indivíduo se refazer e tocar novamente o caminho tendo em vista a rota traçada, percebendo que *“y al volver la vista atrás; se ve la senda que nunca; se ha de volver a pisar”*<sup>98</sup>.

Ao lançar meu olhar sobre o caminho de formação, percebo a importância de ter me perdido neste caminhar, como bem disse Chico César, após minha formação docente inicial e, até mesmo, a continuada. Olhar para minha trajetória docente, na busca por compreender os conhecimentos teóricos da área da Educação, construídos e acumulados ao longo dos anos, leva-me a perceber que esses não eram suficientes. Foi olhando para trás que encontrei esta proposta de tese, mesmo sem saber no início que se tratava disso.

Olhando para trás - o caminho percorrido - recordo-me da minha constante necessidade em querer mais; dos momentos em que me encontrei sozinha, na condição de professora da Educação Básica Pública; de quando busquei por caminhos. Agora, aqui, em formato de síntese, trago a minha trajetória, narrada em capítulos anteriores, colocando as minhas pegadas no papel.

Antes mesmo de concluir a minha formação docente inicial, comecei um curso de pós-graduação *lato sensu*, uma Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais. Ainda não havia finalizado a graduação quando busquei por uma formação docente continuada, que me fornecesse subsídios teórico-metodológicos com enfoque na alfabetização/letramento de

<sup>97</sup> Trecho da canção de composição de Chico César. Disponível em:

<https://www.musicasesuashistorias.com.br/blog/chico-cesar-deus-me-proteja-2008>.

<sup>98</sup> E quando se olha para trás, vê-se o caminho que não voltará a pisar. (tradução nossa). Verso da poesia de Antonio Machado, Proverbios y cantares XXIX.

crianças. Nesse período, eu atuava como professora da rede pública de ensino, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental formada por 26 crianças, cuja metade delas ainda não tinham consolidado a aprendizagem da base de escrita alfabética e duas sequer escreviam o seu próprio nome.

Comecei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com duração de 180 horas, mas não o percebi como suficiente. Antes mesmo de finalizá-lo, comecei o Pacto pela Educação na Idade Certa (PNAIC), este que fiz por três anos, concomitantemente a outras formações que eu buscava pela necessidade que tinha de mais conhecimento.

Em 2012, enquanto fazia o PROFA, estava como discente especial na graduação, cursando a disciplina de “Representações Sociais e a Construção do Conhecimento”, quando tive o meu primeiro contato com a TRS. A teoria despertou o meu interesse mesmo sendo algo totalmente novo, uma vez que desconhecia os estudos na área da Psicologia Social e tinha poucas leituras em Sociologia, o que exigiu de mim um debruçar mais profundo sobre os textos para a compreensão dos estudos.

Em 2013, tornei-me discente especial na pós-graduação da UFRN, na disciplina de “Educação, Representações Sociais e Formação Docente”, o que me possibilitou um aprofundamento maior na teoria e sua relação com a formação docente. Nesse mesmo ano, iniciei o PNAIC e algo me intrigou na primeira aula. Preciso fazer um adendo aqui antes de explicar o que me intrigou.

O PNAIC ocorria no CEMURE, no município de Natal. Depois de um dia intenso de trabalho, que tinha início às 5h30min da manhã, quando abria os olhos dirigia por aproximadamente 30 minutos (15 km) para chegar à instituição de ensino em que trabalhava. Entrava às 7h e ministrava aulas até às 11h30min. Em seguida, dirigia por mais, aproximadamente, 32 minutos (19,6 km) até o município de Parnamirim, para ministrar aulas na Educação Infantil das 13h às 17h30min. Após o turno vespertino, direcionava-me ao CEMURE, dirigindo por mais, aproximadamente, 27 minutos (17,3 km) para participar da formação, que acontecia das 19h às 22h. Preciso destacar meu privilégio em, nesse momento da vida, fazer esse percurso de veículo particular, o que, por mais cansativo que fosse, trazia-me um certo conforto diante da possibilidade dessa mesma rotina ser percorrida em transporte público. Essa foi minha realidade por 4 anos e é a mesma de muitos docentes brasileiros!

Escolho especificar essas informações porque, em minha dissertação, observei que dos 163 participantes da pesquisa — professores(as) da rede pública municipal de Natal, assim como eu — 43% não moram na região em que trabalham, assim como 64% dos docentes têm

mais de um vínculo profissional, sendo que a maioria trabalha em pelo menos duas instituições de ensino. Torno a ressaltar esses dados em razão da necessidade de se discutir a precarização e desvalorização da profissão docente, visto que os docentes sofrem com a sobrecarga de horários e tarefas e, paralelamente a isso, com a desvalorização social e salarial, precisando, muitas vezes, assumir mais de um vínculo profissional.

Assim como Tostes (2018, p. 89), percebo que “A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente”.

Retomando minha narrativa, quando iniciei a formação do PNAIC, já no primeiro dia de aula alguns docentes expressaram a sua insatisfação em estar naquele espaço, destacando considerar a formação cansativa, após o dia de trabalho, e igual a todas as outras. Essas falas me impulsionaram a perceber a possibilidade de uma pesquisa sobre o PNAIC, uma política nacional que abrange todos os docentes que ministram aulas do 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Natal. Assim surgiu meu projeto de pesquisa para o mestrado, que teve como objeto de estudo o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objetivando analisar quais as representações sociais que professores(as) têm construído acerca desse programa de formação.

A pesquisa realizada no mestrado me possibilitou a compreensão de que a representação social objetivada pelos docentes participantes está na busca pela profissionalização docente. Constatamos, na análise dos dados, que os professores participantes apontaram as contribuições do PNAIC para o seu fazer docente, chegando a explicitar possíveis mudanças que essa formação ocasionou nas suas práticas, pois com a formação, passaram a fazer uso dos materiais específicos do PNAIC em suas salas de aula, o que evidenciou contribuições da formação.

Foram analisadas quatro dimensões estudadas na pesquisa — além daquela relativa à profissionalização, uma com ênfase na formação docente e outra no fazer docente — temos dimensões relativas a uma avaliação do programa de formação quanto aos aspectos favoráveis e desfavoráveis e quanto à dimensão do desafio pessoal. As decisões individuais dos docentes a partir das regulações burocráticas e administrativas da organização escolar e das normas coletivas dos grupos os levaram à decisão de seguir o PNAIC em suas práticas educativas.

Na posição de professora pesquisadora, compreendi, quando pensei linearmente, que o conhecimento proveniente do universo reificado daria lugar ao conhecimento proveniente do

universo consensual, porém isso não acontece de forma lógica. Sendo assim, entendi a influência da representação social nesse sistema, observando que ela se constrói com mais frequência no universo consensual, não apenas considerando os conhecimentos científicos que serão responsáveis em reger esse fazer docente.

Levando em conta a percepção de que a representação social é ilusória e contraditória, mas também verdadeira, Minayo (1993) a conceitua como matéria-prima, tanto para análise do social, quanto para a ação pedagógico-política de transformação, ao pormenorizar a realidade. Depreendi então que o conhecimento do universo reificado não se transforma em uma prática e que os “[...] programas de formação são importantes a partir do momento que consideram e valorizam os saberes e as práticas dos profissionais envolvidos, privilegiando as vivências diárias dos professores.” (SANTOS, 2017a, p. 240).

Com efeito, o docente não pode assumir uma posição passiva diante do seu processo de formação. Ao mesmo tempo, as formações precisam considerar tanto o docente quanto o grupo de pertencimento em que este mobiliza os saberes da experiência para propor novas práticas. Aprofundo essa compreensão com Facci (2009), que observa um distanciamento do professor em relação à sua prática pedagógica na medida em que esse profissional vem ocupando uma posição passiva diante de programas e projetos governamentais de formação por ser raramente consultado sobre o que é necessário na formulação desses projetos.

A partir da pesquisa desenvolvida no mestrado e das formações continuadas que vivenciei constantemente, percebi que eu não era uma professora passiva e que tampouco aceitaria esse lugar. Eu precisava me desafiar, lançar-me ao desconhecido, incorporar uma postura de pesquisadora com autonomia para construção de novos conhecimentos e na busca de vencer desafios.

Apoiada nas minhas vivências e percepções, bem como nas observações dos autores aqui citados, defendo então uma proposta de formação continuada, em que ocorra o estudo e compreensão da representação social como vetor de mudança. Assumi essa postura quando entendi que compreender a minha representação social e o meu *habitus* professoral me possibilitou saber sobre o meu “ser” docente e me movimentou a mudar o meu “fazer” docente.

A relação dessas duas dimensões, uma pessoal e outra profissional, juntamente com o conhecimento da representação social como um guia de ação, permitiram-me inferir que compreender o “ser” docente traz implicações ao “fazer” docente. Assim, fui impulsionada a buscar e perseguir o objetivo geral desta tese: **analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto**

## **fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada.**

Decidi começar o último capítulo relatando o caminho que trilhei até a construção da proposta desta tese porque ele é profundamente importante para mim e para a pesquisa desenvolvida. Durante sua elaboração, descobri que docência e pesquisa andam juntas e que os estudos que realizei em TRS foram vetores de mudança tanto para mim como para os participantes da pesquisa. Então, trago esse caminho para mostrar como o tenho refeito: olhando para trás.

Sendo esta uma pesquisa-ação, preciso ressaltar que visitei os três distintos campos que compõem o *locus* da investigação. Nos primeiros contatos, como informado no capítulo anterior, realizei observações, participei de reuniões (Brasil) e *claustré* (Espanha), fiz entrevistas com as diretoras/gestoras<sup>99</sup> e apliquei a TALP e o questionário socioeconômico. Afastei-me então das instituições de ensino com os dados recolhidos para analisá-los. Feito isto, como apresentado no capítulo anterior, dei início à formação continuada através dos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD), esses que descreverei a partir de agora.

No decorrer do capítulo, aprofundo as discussões sobre a triangulação dos dados nesta pesquisa-ação, assim como evidencio os motivos da escolha da metodologia do ERD. Em seguida, realizo a descrição dos encontros nos três distintos campos, em uma análise com a fundamentação teórica do campo empírico. Para a melhor compreensão dos leitores sobre esse caminho, preciso ressaltar que, assim como, em toda a tese, não comparo ou relaciono os campos, mas analiso cada um deles separadamente.

### **6.1 Em cada campo um caminho: os Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs)**

Compreender como pensam os docentes é um importante passo para se fazer proposições de possíveis intervenções que venham a enriquecer o diálogo sobre a formação continuada. A necessidade dessa formação está relacionada a reflexões dos docentes — profissionais da educação — quanto aos saberes e fazeres necessários à sua profissão, uma vez que compreendo a formação continuada como um processo que, por seu caráter dialético, é

---

<sup>99</sup> A instituição de ensino da rede federal (Brasil) e o Centro de Educação Pública (Espanha) usam a nomenclatura de Diretora para se referir aos docentes que assumem a função de dirigir, administrar, orientar os profissionais da instituição de ensino. A instituição de ensino da rede municipal (Brasil), usa a nomenclatura de gestora para a mesma função.

constante, nunca se encerra, assim como o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos.

Na esteira dessa discussão, Veiga (2008) sinaliza seu entendimento a respeito do processo formativo de docentes como multifacetado e plural, ratificando que é possível demarcar um início, sem embargo, que não tem um fim, pois o docente estará em constante processo formativo.

A proposta de uma intervenção justifica a escolha da pesquisa-ação, assim como a minha trajetória docente, uma vez que já atuei como docente por 10 anos em uma instituição de ensino da rede municipal (Brasil) e que há dois anos assumi como docente em uma instituição de ensino da rede federal (Brasil). Também estive, por cerca de 3 meses, no Centro de Educação Pública da Espanha, período em que acompanhei a diretora da instituição e realizei entrevista e conversas informais com ela, participando ainda das reuniões de claustre — reuniões promovidas pela direção com todos os profissionais da instituição. Após os encontros, almoçava com os docentes, pois nos dias desses encontros eu estava na instituição em período integral.

Compreendo os campos da investigação como instituições de ensino dada sua forma de organização e suas dinâmicas diárias, sendo possível, como apontado por Thiollent (1992), perceber situações-problema e compreendê-las tendo em vista uma ação coletiva em função da melhoria dessas através de uma intervenção. Vejo essas situações-problema relacionadas à necessidade de formação continuada, como discutido no capítulo 4, em que a formação docente não se encerra e que, diante das mudanças na organização social, ela é uma necessidade constante.

Na pesquisa, ao coletar informações originais e acompanhar os participantes em movimento, procurei estabelecer um diálogo constante, estando atenta ao que diz Tripp (2005) para configurar esta pesquisa em uma pesquisa-ação, sendo ela participativa e inclusiva. Nesta perspectiva de pesquisa há o envolvimento da pesquisadora, quando assume a função de formadora, através dos ERD, e os participantes da pesquisa são os docentes. O autor destaca que a pesquisa-ação é também colaborativa pelo modo como é executada. Nesse caso, o ERD facilita e provoca a colaboração dos participantes da pesquisa, pois eles são convidados a propor temáticas para os encontros, participando indiretamente do seu planejamento.

Como argumentado no capítulo 4 e de acordo com Tripp (2005), devemos considerar três etapas na execução da pesquisa-ação — planejamento, implementação e avaliação —, sendo que essas devem ocorrer no campo da prática e da investigação, no momento do

desenvolvimento da pesquisa. O autor destaca ainda que os resultados de cada ciclo determinarão a próxima etapa a ser realizada. Desse modo, no desenho da pesquisa em tela, a representação social encontrada através da análise da TALP, aplicada na etapa três da pesquisa, definiu o caminho do processo.

De acordo com Tripp (2005), até a conclusão provisória da investidura investigativa, cabe ao pesquisador definir por finalizar ou iniciar um novo ciclo para verificar as novas questões que surgirem. Assim sendo, nesta pesquisa, após análise da representação, utilizamos os ERDs (MORAIS, 2019), por considerar a necessidade de aprofundamento dos dados construídos ao longo do primeiro ciclo.

Quando escrevi o projeto de pesquisa doutoral, em 2018, minha proposta inicial era o uso do Grupo Focal (MINAYO, 2013) na perspectiva da realização de reuniões com um pequeno número de interlocutores em busca de discutir sobre a representação social de um grupo.

Em 2017, participei da minha segunda JIRS, composta pela X JIRS e pela VIII CBRS. Na ocasião, participei de um minicurso sobre a metodologia, o que me levou ao encantamento e compreensão de que ela seria o referencial teórico desta pesquisa doutoral, uma vez que são as pessoas e os grupos que criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Nesse sentido, “[...] representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

No entanto, durante o meu primeiro ano do processo de doutoramento, fui convidada a participar de um processo formativo da pesquisa doutoral de Erivânia Moraes, intitulada “Formação em Ciências Sociais e sentidos da profissão docente constituídos por estudantes universitários: caminhos, perspectivas e movimentos formativos”. Nesse momento, vivenciei a experiência metodológica do ERD, proposta formulada pela Dra. Erivânia Moraes e sua orientadora, Dra. Irene Paiva, que antes mesmo de finalizarem a tese, publicaram, em três periódicos<sup>100</sup> científicos, artigos sobre a metodologia, nos quais me embaso para referenciar o ERD no capítulo 4.

Nesta tese, estou sempre relacionando a minha trajetória docente com a pesquisa e neste momento não poderia ser diferente. Isto posto, preciso recordar que, em 2019, fui convidada pela Dra. Erivânia Moraes a participar como formadora do terceiro encontro do ERD

---

<sup>100</sup> Moraes (2019); Moraes e Paiva (2020, 2021).

de sua pesquisa doutoral, cuja temática de reflexão — “Metodologias para o ensino de Ciências/Sociologia: situações cotidianas, sala de aula e articulação da Sociologia com a realidade” — foi indicada pelos participantes de sua pesquisa. O convite aconteceu devido à minha experiência como docente na rede pública de ensino e em cursos de pós-graduação na rede privada com as disciplinas relativas à didática e metodologias de ensino.

A temática do encontro havia sido definida pela pesquisadora Erivânia e pela formadora — no caso eu — após diálogos e reflexões das seguintes proposições sugeridas pelos participantes da formação:

- a) maneiras de trabalhar a interdisciplinaridade na atual estrutura curricular;
- b) como exercer um bom trabalho na sala de aula, além do ensino, sem perder autenticidade em sala de aula;
- c) como desenvolver metodologias de ensino para o EJA levando em consideração a disciplina de Sociologia, que leva, em média, 30 minutos;
- d) como pensar a sala de aula como ambiente entusiástico;
- e) metodologias para o ensino de Ciências Sociais/Sociologia (MORAIS, 2022, p. 150).

Ao vivenciar aquele momento, com aqueles estudantes, durante o desenvolvimento daquela pesquisa, discutindo questões do interesse deles, relacionadas às suas percepções, às suas realidades subjetivas e à necessidade de compreender a realidade da comunidade social em que a instituição de ensino se localiza, em um diálogo fluido e com a percepção de estar construindo novos conhecimentos para eles e para mim, vi a eficácia do uso da metodologia do ERD, que possibilita momentos coletivos formativos e participativos.

Diferente da abordagem escolhida anteriormente, o grupo focal, segundo Gatti (2012) tem como objetivo captar, por meio de interações, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças e experiências, elementos que não seriam possíveis de apreender com o uso de métodos de observação, entrevistas e questionários. Sendo assim, os grupos focais fazem emergir distintas compreensões e significados que podem não aparecer na utilização de outros métodos.

Percebi, entretanto, que essa proposição, embora seja muito eficiente, não seria eficaz para alcançar meu objetivo. Com essa nova percepção, notei que a diferença principal entre grupo focal e ERD é que neste a construção das temáticas dos diálogos e reflexões é mais participativa, enquanto nos grupos focais as temáticas chegariam prontas, em formato de apresentação, pelo pesquisador aos participantes da pesquisa e o pesquisador conduziria os encontros planejados de forma pragmática, não havendo uma relação dialógica entre ambos.

Nos ERDs, o pesquisador é um formador, mas também partícipe do encontro. Com uma função democrática, ele apresenta questões e temáticas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa a partir das proposições de temáticas pelos participantes da pesquisa com o objetivo de organizar os diálogos e reflexões. Portanto, os ERDs são um recurso metodológico para o desenvolvimento de pesquisa social. Em síntese são entendidos

[...] como um processo de autorização, que é flexível, e que pode se ajustar a pesquisas que busquem para além de uma discussão com base em temática ou questão, suscitar um processo formativo em que os participantes sejam parte e se sintam parte do momento dialogado (MORAIS, 2019, p. 201).

Nesta pesquisa, o uso dos ERDs esteve relacionado à possibilidade de apresentar aos participantes a representação social do grupo ao qual pertencem por meio de um diálogo sobre tais representações. A partir daí, foi solicitado ao grupo que apresentasse temáticas que despertassem o seu interesse, entrelaçando-as às reflexões sobre a TRS.

No decorrer dos encontros, assumo as influências e ideais dos fundamentos norteadores, com as contribuições da Teoria das Representações Sociais, dadas por Serge Moscovici (1978, 2015) e Denise Jodelet (2001), e da Teoria do Núcleo Central, de Jean Abric (1994, 1996, 1998) e Elda Melo (2009, 2022). Assim como a compreensão do *Habitus*, de Pierre Bourdieu (2006), e da Formação Docente, de Paulo Freire (1969, 1991, 1998, 2001) e Antônio Nóvoa (2009), a partir de um processo de autorização dos participantes da pesquisa enquanto coautores e autores conscientes da realidade, os significados das suas vivências e experiências unem-se ao olhar da pesquisadora e a luz de outros cientistas com suas vozes experientes. Em associação, nas

[...] relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1997a, p. 23-24).

Ainda na pesquisa de dissertação, descobri que o profissional que participa de formações continuadas sente a necessidade de formações que objetivem o seu desenvolvimento em função da sua capacidade de pensar e fazer, na autonomia de suas ações. Daí nasceu a proposição da formação na instituição considerando as necessidades observadas pelos docentes, sendo que a formação continuada deve ser uma prática participativa.

Em processos formativos em que a reflexão e o diálogo estão em evidência, entrelaçando-se com um processo criativo a partir de proposição de análise da representação social dos docentes e do referencial epistemológico da TRS, compreendemos, na perspectiva de Freire (2019), isto:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2019a, p. 45-46).

Definidos os motivos da escolha do uso da metodologia do ERD nesta pesquisa-ação, sublinho que cada campo segue apresentado de acordo com a ordem estabelecida no capítulo anterior, estando os subcapítulos intitulados com o núcleo central da representação social de cada campo de estudo. Por conseguinte, temos:

- Campo 1 - Ser docente é amar: a instituição de ensino da Rede Municipal (Brasil);
- Campo 2 - Ser docente *es vocación*: o centro de educação público (Espanha);
- Campo 3 - Ser docente é estudo: a instituição de ensino da Rede Federal (Brasil).

A partir da definição de cada campo de pesquisa e da sua relação com as análises apresentadas no capítulo 4, iniciarei a descrição e análise do ERD de cada um dos campos de pesquisa.







## **6.2 Ser docente é amar: diálogos sobre o campo 1**

Os Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs) descritos a seguir são relativos ao campo de pesquisa da instituição de ensino da Rede Municipal (Brasil) que foi apresentada no subcapítulo 3.2.1 desta tese. Preciso ressaltar que na etapa 3 desta pesquisa, realizei a TALP nessa instituição. Nesta etapa participaram 12 dos 13 docentes que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para garantir sua participação na etapa seguinte da pesquisa, os docentes deveriam indicar interesse na última questão do questionário socioeconômico, o que foi feito por 8 professores.

Na quarta fase, para a construção de um grupo o mais heterogêneo possível, definimos alguns critérios para a permanência dos participantes na pesquisa, a saber: ser docente representante do gênero masculino; ser docente de outro componente curricular, no caso um

professor formado em Artes; ser docente, entre os oito participantes, com maior tempo de docência; ser docente, entre os oito, com menor tempo de docência. Dessa forma, chegamos a cinco docentes participantes desta etapa da pesquisa, os quais apresento no **Error! Reference source not found.**:

Quadro 8 - Docentes participantes do ERD no campo 1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO REDE MUNICIPAL 		
DOCENTE PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PERFIL
 ERICK	Especialização em Gestão Organização Escolar	Natal/RN Masculino 44 anos Leciona há 18 anos Docente efetivo
 MARIA FLOR	Especialização em Psicopedagogia	Parnamirim/RN Feminino 60 anos Leciona há 44 anos Docente efetiva
 SOPHIA	Especialização em Matemática	Parnamirim/RN Feminino 65 anos Leciona há 30 anos Docente efetiva
 LARA	Especialização em Psicopedagogia	Natal/RN Feminino 57 anos Leciona há 37 anos Docente efetiva
 LUA	Especialização em: Psicopedagogia e Educação no ensino de Arte	Parnamirim/RN Feminino 58 anos Leciona há 19 anos, com mais de 8 anos de Gestão Docente efetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando iniciei a elaboração do projeto de pesquisa, acreditava que nessa quarta etapa não haveria docentes interessados e esse pré-julgamento me fazia sentir um pouco de receio em

relação à pesquisa. Mas logo no primeiro grupo, vivenciar o desejo de participarem voluntariamente da pesquisa me mostrou que a realidade dos docentes é que, mesmo cansados diante das demandas da profissão, estão dispostos e percebem a necessidade de formação, bem como apresentam o desejo e a necessidade de querer aprender mais. Isso possivelmente justifica o fato de os docentes supramencionados terem buscado por uma pós-graduação *lato sensu* e serem participantes dos programas de formação, constituídos pelas políticas públicas de formação docente continuada oferecidas pelo governo federal.

Conforme registrado no **Error! Reference source not found.**8, foram quatro professoras e um professor participantes. Todos são docentes na faixa etária entre 44 e 65 anos em exercício há mais de 18 anos. É interessante e válido ressaltar que uma das docentes tem 44 anos de profissão, pois como disposto no capítulo 1 desta tese, que resgata a história da formação docente no Brasil, os docentes no passado não precisavam ser graduados no ensino superior para ministrar aulas. Por essa razão, Sophia, Maria Flor e Lara iniciaram a docência após a habilitação do Magistério, o que justifica estarem lecionando há mais de 30 anos.

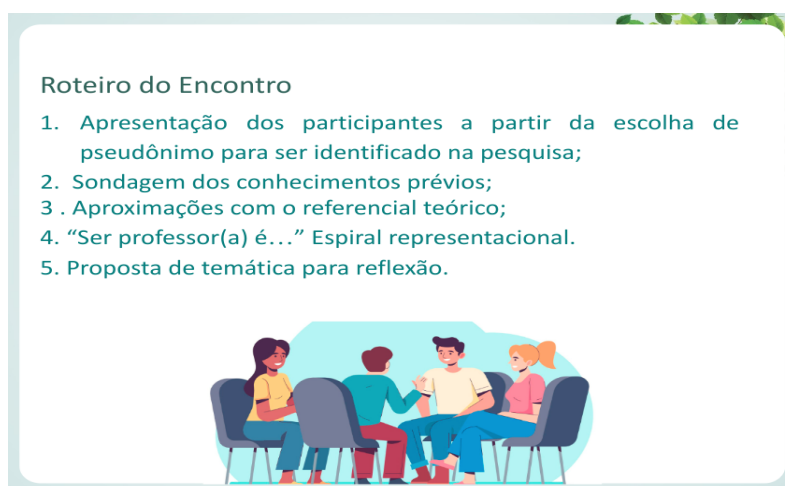
É necessário destacar que três dos docentes participantes moram distante de seus locais de trabalho e necessitam se deslocar diariamente de um município a outro. As participantes não possuem veículo próprio e fazem este percurso por meio de carona, transporte de aplicativo e, muitas vezes, em transporte público. Elas percorrem mais de 15 km para chegar ao trabalho, cerca de 30 minutos nos dias sem trânsito.

A princípio, formamos um grupo de *WhatsApp* para organizarmos os encontros de acordo com a disponibilidade de cada participante. Nossos encontros foram *online*, via *google meet*. Devido aos horários de trabalhos e vínculo institucional dos docentes em mais de uma instituição, o horário mais conveniente foi à noite e na opção virtual. Após conseguirmos fechar um dia e um horário, decidimos que os encontros ocorreriam nas quintas-feiras, das 19h às 19h50min. O grupo se tornou nossa fonte de comunicação e era constantemente usado para discutirmos sobre os encontros e para transmitirmos informações gerais. Ressalto que os encontros foram gravados e transcritos para a análise dos dados.

Com este grupo realizamos cinco encontros, o primeiro ERD, planejado por mim na condição de formadora desta pesquisa, teve como tema “Representação social do ‘Ser professor(a)’”. Os objetivos eram: analisar as representações sociais que os professores têm e partilham sobre “ser professor”; identificar as necessidades de formação dos professores(as) sobre suas concepções de representações sociais. No dia do encontro, 05 de maio de 2022, enviei, pela manhã, mensagem ao grupo com o link e o horário do encontro e solicitei a confirmação da presença dos participantes. Todos confirmaram e se fizeram presentes.

Inicialmente, houve a apresentação da imagem dos slides com o roteiro do encontro, seguida da leitura de uma reflexão de Freire: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce professor ou marcado pra ser professora, a gente se forma pra ser educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 58). Essa acolhida reflexiva teve como intuito estabelecer uma conexão e gerar confiança entre o grupo. Durante o diálogo, destacou-se o professor como um ser de constante formação e a reflexão permanente como prática fundamental no fazer docente. A seguir apresento o roteiro do primeiro encontro.

Figura 17 – Slide projetado para apresentação do roteiro do encontro



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ainda nesse primeiro encontro de acolhimento, os participantes definiram seus pseudônimos. Assim, nesta pesquisa temos: Érick, um professor de arte, que produz HQ e que escolheu esse nome por ser o de um personagem de suas histórias em quadrinhos; Maria Flor, que rapidamente escolheu seu nome, sem especificar motivos; Sophia, que explicou usar este nome para homenagear a sua neta; Lara, que não expressou o motivo da sua escolha; e, por último, Lua, que demorou um pouco a escolher esse pseudônimo, demonstrando dificuldades, alegando não se ver com outro nome que não este.

Em seguida, pedi para os docentes se apresentarem, destacando os motivos que os levaram a escolher ser professor(a) e há quanto tempo estão sendo professores(as). Através das suas falas, transcritas a seguir, pude conhecer melhor cada um deles.

Eu sou Érick, eu não tinha pretensão em ser professor inicialmente [...] fiz a faculdade de artes, e como eu tenho alguma habilidade artística então eu pensei que ia desenvolver, seguir desenvolvendo, só que quando chegou lá no

final do curso disseram: "Vocês também tem estágio, [...] podem dar aula em escola" e eu digo "olhe". Então foi interessante que eu arrisquei, no último ano de aula eu arrisquei, fiz um concurso e passei logo, [...] foi até surpreendente pra mim que eu não esperava e foi assim que eu comecei, como eu já gostava realmente de artes, de praticar artes, então eu fui colocando isso na sala de aula e fui me adaptando mesmo, e deu certo. [...] eu dou aula em todos os níveis de ensino (ÉRICK, no ERD de 05 maio 2022).

Bom, eu sou Maria Flor, comecei a trabalhar em educação aos 16, e aí fiquei encantada por aquele ambiente, mas assim fui fazer ensino médio, [...] fui fazer contabilidade que não tinha nada a ver [...] fiz magistério, prestei concurso aos 20 anos e já assumi sala de aula com concurso público. [...] eu nunca quis fazer outra coisa, depois eu cursei letras, fiz psicopedagogia, [...] foi uma profissão que eu realmente acolhi a vida inteira. Eu tenho muito anos de profissão e não me vejo fazendo outra coisa, por enquanto (MARIA FLOR, no ERD de 05 maio 2022).

Eu sou Sofhia, eu estou professora, né?! Inicialmente, como eu sou de uma família só de professores, eu pensava "Não a educação, professor não é valorizado" e eu trilhei por outros caminhos da administração [...] minha mãe disse: "Mas minha filha faça!" [...] ficou insistindo, insistindo, "A gente não sabe o dia de amanhã" como ela era professora, a família, os tios, tias, antes de mim, tudo professor, aí então pela insistência dela eu fui fazer ciências biológicas. [...] Passei num concurso da companhia de energia de Pernambuco, fui trabalhar na área que eu queria, mas também fui à procura da formação de professora, e fui pra o magistério. [...] segui os conselhos da minha mãe, mas eu não queria essa área, [...]. Minha mãe, professora, mesma coisa que ter nascido dentro de uma escola, ela só não foi minha professora. [...] fui fazer o concurso, me chamou, assumi a sala de aula [...] me apaixonei pela alfabetização. E estou até hoje [...] fui fazer os cursos de aperfeiçoamento, tinha o primeiro antes do PNAIC [...] "PROFA"! Minha grande coisa foi o "PROFA", e eu estou até hoje apaixonada pela alfabetização. [...] Mas apaixonei por ser professora [...] (SOPHIA, no ERD de 05 maio 2022).

Comecei a trabalhar como professora porque antes me chamaram pra ensinar umas crianças que estavam tudo fora de faixa, uma família com quatorze crianças, todos os quatorze irmãos nenhum sabia ler nem escrever, aí a mulher não botava as crianças na escola. Então eu fui alfabetizar essas crianças na casa deles, daí comecei a gostar. Aí fiz o magistério, terminei o científico e o magistério num ano só, em 1984, quando prestei vestibular para pedagogia e passei. Aí entrei no concurso também do estado e do município e tô aí há 37 anos [...]. Gosto e tô com 57 anos, [...] gosto e não quero sair agora não, certo? Gosto do que eu faço, sou feliz [...] e pode me chamar de velha, tudinho, mas eu não me acho velha não, cada dia eu aprendo, eu aprendo todos os dias, todos os dias eu aprendo com meus alunos, com os colegas de trabalho, com esforço, cada dia eu aprendo, vejo novas formas de trabalhar, com as crianças eu aprendo também, e gosto do que eu faço, sou feliz e nasci pra isso mesmo, eu tô no caminho certo. Fiz uma especialização esse ano, no ano da pandemia, 2021, e estou fazendo outra agora [...] Lara é essa pessoa (LARA, no ERD de 05 maio 2022).

Me chamo Lua e me descobri professora trabalhando com meus filhos. Eu os alfabetizei antes de irem para a escola, e aí eu descobri que eu poderia ajudar outras crianças na minha própria casa. Comecei a ministrar aulas particulares. Sei que eu tinha jeito pra professora. Aí fiz magistério, do magistério fiz

pedagogia, fiz um concurso antes de terminar pedagogia. [...] eu terminei o curso e fiz uma especialização, que era meu sonho, fiz uma especialização em psicopedagogia, foi quando a secretaria me chamou. E aí eu, aos poucos, no curso, já fui me apaixonando [...] eu descobri que os professores são formadores de opiniões e que auxiliam demais nas transformações sociais, e é uma missão, além de uma profissão é uma missão, que é provocar as transformações através das opiniões, e hoje eu sou apaixonadíssima pelo que eu faço (LUA, no ERD de 05 maio 2022).

Após conhecer cada um dos participantes, propus que recordassem suas trajetórias docentes desde a escolha da profissão ao momento em que estão hoje. Eles demonstraram prazer em escutar a trajetória uns dos outros e acrescentaram às falas dos seus pares as suas próprias para recordar materiais usados e os nomes dos cursos de formação.

Na apresentação dos docentes sobre a escolha da profissão é possível observar diferentes critérios para essa tomada de decisão, dentre eles destaco: a docência enquanto possibilidade de permanecer atuando em uma área de interesse; experiências de vida que levaram ao exercício da docência antes da formação e à apreciação pela profissão; a rejeição da profissão devido à sua desvalorização e a sua escolha devido à insistência familiar. Embora os motivos para a escolha sejam diversos, os participantes destacaram gostar da profissão. Alguns declararam, inclusive, amá-la ou serem apaixonados por ela, não vendo a possibilidade de fazerem outra coisa profissionalmente. Estes aspectos iremos discutir posteriormente, a partir da representação social de seu grupo de pertencimento.

Em seguida, propus aos participantes uma problematização com o seguinte questionamento: “Para você, o que são representações sociais?” Os participantes iniciam uma reflexão sobre a RS relativa a uso da comunicação como controle político, como por exemplo, Érick traz na seguinte fala: “Então, assim, as representações sociais elas servem justamente pra isso, pra pegar opiniões, conversações e transmitir essas ideias [...]” (ÉRICK, no ERD de 05 maio 2022). Durante esse momento de diálogo, os participantes falaram sobre o que veem na instituição de ensino e como a mídia distorce a realidade, o que lhes traz angústia quanto às questões sociais e políticas.

Esse exercício de problematização objetivava compreender os conhecimentos prévios dos docentes quanto à RS. Por meio de sua realização, o grupo apresentou uma visão política muito forte e relevante, o que me leva a relacionar com práticas sociais e sua representação social, essas juntas, visam atender às demandas da sociedade, num entendimento de um estilo de comportamento.

Desse modo, as atividades pedagógicas, as práticas docentes, as dinâmicas e configurações do trabalho professoral vão se redefinindo e ganhando contornos condizentes

com aquilo que é necessário para lidar com os desafios da própria profissão. No caso da RS deste grupo, este comportamento está ancorado no “ser docente” e na reflexão dos participantes que me permitem observar esta prática social como um elo que une os elementos da representação, em uma função organizadora (ABRIC, 1994; 1998).

É preciso destacar o contexto que os docentes estavam vivenciando à época desse encontro aqui descrito. A instituição de ensino em que esses professores atuavam estava no final de uma greve da rede pública municipal e apenas uma professora entre os presentes não havia participado desta greve.

Em razão de uma liminar imposta pela justiça e sob ameaça de corte salarial pela prefeitura, os docentes estavam retornando ao trabalho contra o desejo da maioria da classe trabalhadora. Essa atitude se caracteriza como deliberadamente opressora por parte da administração pública municipal contra os profissionais da educação grevistas que lutavam pelos direitos da classe.

Retomando a descrição de nosso primeiro encontro reflexivo, após a problematização inicial, fiz uma exposição dialogada relativa à Teoria das Representações Sociais desde o seu surgimento, com Serge Moscovici (1961), e fazendo uma breve exposição histórica. Em seguida, apresentei alguns conceitos empregados às representações sociais em estudos relevantes à teoria e conversamos sobre a Abordagem Estrutural da TNC (ABRIC, 1996), momento em que destaquei sobre a estrutura representacional do Núcleo Central a partir do SER.

Saliento que a representação social reflexiva e dialogada pelos participantes nos ERDs são fruto das análises apresentadas no subcapítulo 5.1 desta tese, pautadas na TNC, com uso do SER e da análise do conteúdo a partir da construção de campos semânticos.

Mostrei-lhes a espiral representacional do SER com a representação social do seu grupo de pertencimento da instituição de ensino em que trabalham e iniciamos a reflexão sobre o NC da representação social deles: “ser professor(a)” é amar. O Núcleo Central foi fonte de diálogo a partir das justificativas apontadas por alguns participantes e depois relacionado com os elementos intermediários II por eles reafirmados com palavras como “empatia”, “afeto” e “apaixonado”.

Os docentes iniciaram suas interpretações relativas à representação social do grupo e ao seu reconhecimento como parte dele nessa representação, ratificando que percebem o amar como NC e relacionam esse amar com suas vivências na instituição de ensino. Sophia, por exemplo, assim afirmou:

[...] essa palavra o "amor" no (nome da escola) é exclusivo dele, e mesmo pra você ver que o amor é tão forte que mesmo saindo as peças que faziam parte

daquele grupo, Camila, a gente sente demais, então nós estamos órfãos, (nome de uma professora da instituição), que sempre buscava exatamente...Cada um seu jeito, você busca o amor cada um do seu jeito, porque nós não somos iguais, [...] então eu fazendo essa ponte agora da representação social do (nome da escola) realmente é isso, é o amor (SOPHIA, no ERD de 05 maio 2022, grifos da autora).

A participante Lara também falou dessa representação social do “ser docente” ser amar e, assim como Lua, enfatizou as relações estabelecidas entre os profissionais e com as crianças. Destaco parte da fala de Lara sobre os docentes serem parte de uma família, onde ela afirmou que

[...] então são amigos pra sempre, é uma escola acolhedora. Eu já trabalhei em várias escolas que não têm esse amor; que não têm essa preocupação com o outro; que não têm essa empatia. O (nome da escola) sofre pelo outro, o (nome da escola) se preocupa. Então é uns professores que transmitem muito amor, que têm empatia e em muitas escolas a gente não vê isso, não vê de jeito nenhum. Então o (nome da escola) é diferente até na preocupação de ensinar as crianças, de aprender com as crianças, de quem chegar no (nome da escola), de aprender de ensinar. Então eu tenho muito orgulho de ser do (nome da escola) (LARA, no ERD de 05 maio 2022).

O participante Érick, por sua vez, trouxe uma comparação dessa representação e de como ela pode ser diferente de acordo com a instituição em que se é docente. Ele que tem vínculo profissional em mais de uma instituição e também é professor na etapa do ensino médio, falou:

Então, assim, de onde parte essas palavras "amor", tal essa coisa, realmente, se você fosse me pegar agora pra fazer esse círculo, e você me perguntasse "Lá na sua escola do ensino médio, quais as palavras que você...?" seriam realmente totalmente outras assim, na forma de pensar, de agir com eles lá, de trazê-los para conseguir ensinar, seria realmente outro tipo de atitudes, outro tipo de palavras é diferente mesmo, e olhe que eu sou o mesmo profissional, olhe só [...] (ÉRICK, no ERD de 05 maio 2022).

Érick reconhece, então, essa representação na instituição em que a pesquisa foi realizada, porém percebe que ela seria diferente se realizada na outra instituição em que atua. Construindo uma boa percepção da representação social estar relacionada ao contexto, de acordo com Abric (1994; 1998) em que a RS tem sensibilidade quanto a seu contexto imediato.


Diante das reflexões e diálogos, os docentes demonstraram compreender o seu pertencimento ao grupo, concordando com o Núcleo Central, com os elementos intermediários II e com a justificativa dos docentes que reforçam a representação. Em suas falas, percebemos

uma constante repetição do nome da instituição, o que acentua nossa percepção do sentimento de pertencimento àquele grupo.

Chegando ao final do primeiro ERD, expliquei que nossos próximos encontros trariam outras discussões sobre a representação social sobre “ser docente” da instituição. Em seguida, pedi que, a partir daquela aproximação inicial com a RS, os participantes escrevessem propostas de temáticas ou elaborassem perguntas relativas a possíveis discussões de curiosidades epistemológicas sobre a TRS, de dúvidas e inquietações. Após o encontro, recebi, via grupo de *WhatsApp*, as escritas de quatro docentes. Essa solicitação foi feita considerando que o objetivo dos ERD, de acordo com Moraes (2022), é que, como indivíduos ativos, os participantes possam ser criativos, participativos, coautores da formação e reconhecidos como autores do processo.

A partir da compreensão da representação social do grupo de professores(as) e das suas sugestões de temáticas e questões relativas à discussão da RS, pensamos na centralidade das discussões para proposição de temáticas e planejamentos dos próximos encontros, conforme descritos no Quadro 9:

Quadro 9 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO REDE MUNICIPAL 		
ENCONTROS	TEMAS	DATAS
1º	Representação social do “Ser professor(a)”.	05/05/2022
2º e 3º	Representação Social como guia para a ação e sua relação com os alunos neste contexto atual.	12/05/2022 e 19/05/2022
4º	Representação Social e o Habitus Professoral: Quem sou? Representações sociais e os conhecimentos da ancestralidade.	26/05/2022
5º	Representação social, o ser e fazer docente: uma visão política.	02/06/2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No dia 12 de maio de 2022, ao entrarmos na sala do *Google Meet*, os docentes iniciaram uma discussão sobre as questões relativas à greve e sobre a animosidade do prefeito da cidade para negociar com a categoria. Os ânimos estavam exaltados e os docentes discutiam os últimos acontecimentos, quando uma participante falou “Algo que é lei, isso é muito revoltante” (LUA, no ERD de 12 maio 2022). A docente se referia ao direito do aumento do

piso salarial, corte de salário e a questão de o período do trabalho remoto não ser usado para os cálculos de licenças e da aposentadoria.

As docentes se referiram a um momento em que a desvalorização docente ocorria em âmbito municipal e federal mediante a Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabeleceu medidas para enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), suspendendo, seu artigo 8º, inciso IX, a contagem do tempo de serviço para efeito de cálculo e concessão de quinquênios, licenças-prêmio e outras vantagens aos servidores públicos de todos os entes federados durante o período de calamidade pública derivada da pandemia Covid-19 (publicação da Lei Complementar em 27 de maio de 2020 até 31 de dezembro de 2021).

Os docentes trabalharam remotamente durante este período, muitos precisaram investir em recursos próprios para conseguir assumir as demandas do Ensino Remoto Emergencial (ERE), discutido anteriormente nesta tese, que foram normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o Estado de Calamidade Pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020. Durante a vigência da Lei Complementar e do Decreto Legislativo, os docentes se organizaram para cumprir as 800 horas determinadas pela Medida Provisória 934/20, de acordo com a Agência Câmara de Notícias.

As demais participantes, Maria Flor e Lara concordaram com a colega, expressando, respectivamente: "Exatamente!"; "Pois é! Absurdo". Maria Flor ainda acrescentou a seguinte fala:

Não, nós não...Exatamente isso! E outra coisa... Ele nem respondeu! Porque ele poderia dizer "vou dividir em dez, vou dividir em vinte, vamos aqui sentar na mesa, negociar" mas nem isso, nem isso... Você vê, hoje completou um mês que a saúde tá em greve, a saúde, hoje completou um mês que eles estão em greve! (MARIA FLOR, no ERD de 12 maio 2022).

Essa fala é relativa à postura do prefeito diante da classe trabalhadora, ao dificultar a negociação não recebendo para diálogo os representantes do sindicato dos professores.

A discussão foi finalizada com uma fala de Sophia, na qual destacou que nossos encontros possibilitaram que eles tivessem espaço de fala para discutir temáticas que são relevantes, mas que, no contexto escolar, não conseguem conversar e se posicionar a respeito.

Aí eu digo: "Não, de noite eu vou conversar com as minhas colegas aqui nessa sala maravilhosa." Agradeço à Camila! Agradeço à Camila e por fazer parte do seu estudo. Então eu, [...] hoje eu, pensando nesse negócio das representações, aí eu digo: "Não, hoje eu vou ver o que é isso". E eu vejo essas representações nos meus alunos.... [...]. Então eu vi na, porque

eu tô querendo fazer o meu projeto do autoconhecimento. Então, na representação social é onde está inserido o autoconhecimento, nesse autoconhecimento deles conhecerem dentro deles, porque quando a gente começar a nos conhecermos as emoções negativas a gente vai começar a saber trabalhar, eu percebo muito isso [...] (SOPHIA, no ERD de 12 maio 2022).

A participante enfatizou a importância de formações como as desses encontros<sup>101</sup>, em que os docentes tenham momentos de fala e de posicionamento e discutam sobre temáticas da instituição. Ela estabelece, portanto, uma relação dos nossos estudos com a prática docente ao pensar em uma possibilidade de projeto para trabalhar com suas crianças. Mais adiante, discutimos essa relação da compreensão do “ser” com o “fazer” docente.

Nesse momento, estávamos com 18 minutos de encontro e não havíamos começado as discussões planejadas, mas havíamos retomado discussões relativas ao contexto imediato no qual aquele grupo de docentes estava inserido, este que reafirmava as discussões sobre a desvalorização docente.

Iniciando o encontro planejado, este com o tema “Representação Social como guia para a ação e sua relação com os alunos neste contexto atual”, apresentei uma fotografia minha de quando eu era estudante, aos meus seis anos de idade. Na foto, estava recebendo um livro de minha professora e, por meio dessa imagem, levantei uma questão de reflexão: Como você se recorda dos seus professores de quando era estudante na Educação Básica? Como eles eram?

Em resposta, Érick destacou:

[...] eu gostava muito dos professores, gostava. Lembro de alguns que realmente incentivam. Sempre a maioria era a figura da mulher [...]. Nessa época [...] a pedagogia era representada muito pela força feminina, então assim eu lembro muito das professoras, elas colaboravam muito, ajudavam muito (ÉRICK, no ERD de 12 maio 2022).

Como Érick, Maria Flor também recordou professoras amáveis e afetuosas. Segue sua fala:

[...] Eu lembro muito bem de todas as minhas professoras do fundamental I, todas! [...] mas eu amava estar na escola, era pra mim um lugar extremamente prazeroso, sempre foi. E a minha professora do primeiro ano, que era primeiro ano, uma das Socorro, que teve duas Socorro, ela chegou no final do ano e eu não estava alfabetizada, mas o entendimento dela era de que eu tinha capacidade, eu precisava de muito pouco e aí chamou o meu pai e disse: "Ó é o seguinte, se você garantir que você cuida de ensinar Maria Flor em casa ela

---

<sup>101</sup> Se referindo aos ERDs dos quais estava participando por meio desta pesquisa.

vai avançar", meu pai disse: "pois não, tá tudo certo!". E aí eu fui pro segundo ano, mesmo não estando alfabetizada, e aí meu pai me ajudou nas férias e eu fiquei um tempo com aula particular, e nunca fui reprovada, pelo menos até chegar o vestibular (MARIA FLOR, no ERD de 12 maio 2022).

Lua, Sophia e Lara, diferentemente dos outros colegas, têm recordação de uma educação com professoras mais rígidas e que usavam da violência verbal para o controle do ambiente escolar, na busca por disciplinar os alunos. Entretanto, Lua e Sophia em alguns momentos afirmaram que em seu percurso também encontraram professoras amáveis que as estimularam, como podemos ver nesta fala de Lua:

Lembro dessa professora, o nome dela era Teresinha, era minha professora do segundo ano. [...] Comecei a desenvolver leitura porque ler mesmo acho que foi quatorze por aí. Ler com compreensão, então eu tinha muitas dificuldades, apesar da metodologia ser bem tradicionalista, mas a professora Teresinha ela tinha o diferencial, porque ela trabalhava com a afetividade, então tinha todo o diferencial na prática dela. Ela foi a professora que mais teve paciência comigo, porque para os outros professores eu ficava à parte, eu não sabia ler, então eles gostavam de enaltecer quem sabia, eu não sabia e ficava pra trás [...] (LUA, no ERD de 12 maio 2022).

As recordações dos docentes desvelam uma educação tradicional, pautada em controle disciplinar, atividades de cópia e memorização. Lua, por exemplo, enfatizou: “[...] as aulas eram muito repetitivas, eu tinha que decorar, eu não consigo decorar eu gosto de ouvir e formular minha opinião” (LUA, no ERD de 12 maio 2022). A participante Sophia reiterou isso ao falar: “Conteúdos! O importante era dar conteúdos, aqueles conteúdos, e se você não tivesse a nota, [...] você ia ser reprovado” (SOPHIA, no ERD de 12 maio 2022). Essa, portanto, seria a educação bancária determinada por Paulo Freire, conforme evidencia em sua escrita Romão e Gadotti (2018, p. 16):

A educação bancária caracteriza-se pelo depósito assistencialista, em que não há comunicação, mas apenas comunicados, na qual só há sujeitos narradores que são os professores e objetos ouvintes, que são os alunos; os primeiros é que sabem e os segundos são considerados ignorantes. Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem; ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação. O educador bancário deposita conteúdos no educando, anulando, seu potencial criativo. Ele incita à memorização e não ao pensar crítico.

Na fala de Lua, que se dizia ficar para trás, evidenciamos como este modelo de educação não prioriza a criança, tampouco a sua aprendizagem. Observamos que, na verdade, ele objetiva o acúmulo de conteúdos, metaforicamente como o acúmulo de bens em uma conta

bancária, por isso a sua classificação como “Educação Bancária”. De acordo com esse modelo, quem acumulava mais conteúdos conseguia os resultados e os alunos que conseguiam os resultados eram os alunos aprovados.

Após os docentes contarem a recordação de suas infâncias, levantei uma nova questão de reflexão: Você acredita que sua postura enquanto docente tenha sido influenciada por esses professores? Saliento que antes mesmo do levantamento dessa reflexão a participante Maria Flor destacou: “Gente, as minhas professoras, eu acho que eu não tinha como ter outra profissão.” (MARIA FLOR, no ERD de 12 maio 2022).

Em sua fala, a docente enfatizou que, devido ao encantamento por suas professoras, tornou-se professora. Logo, essa afetividade pelos professores da infância revelam um *habitus* (BOURDIEU, 1983) no sentir e fazer e nessas percepções em sua atuação docente, em uma compreensão do *hexis*, por meio de gestos e posturas, mas também no *ethos*, visto se relacionar com uma ética profissional. Sendo inconsciente, o simbólico se manifesta na prática docente em função de elementos amalgamados durante a escolaridade, especialmente na infância.

Os participantes Lua e Érick responderam a essa questão concordando com essa influência de duas diferentes formas, conforme se vê nas suas falas:

[...] Sim, essa me influenciou de uma forma positiva e os demais professores me influenciaram de uma forma muito negativa. O que eu disse é que, se eu fosse professora, que eu também não pensava em ser, eu jamais seria como eles. [...] eu não gostava muito da escola, a escola não me entendia, não entendia minha forma de aprender, queria que eu ficasse sentada bem quietinha e eu nunca fui, eu sempre fui do movimento e de me movimentar, e não era assim que eu aprendia. Por isso que quando eu fiz pedagogia, foi fazendo pedagogia, terminando e já entrando na especialização de psicopedagogia, para compreender como uma criança aprende. E o que eu disse a mim era que, quando eu me tornasse professora, a primeira coisa que eu iria trabalhar era com todas as inteligências, por isso que eu me inspirei em Gardner (LUA, no ERD de 12 maio 2022).

Nossa, acredito que sim também! Eu via muito exemplo dos professores, de respeitar, em não tá gritando com você, deixar um pouco do tempo que você precisa pra fazer uma tarefinha ou para executar um trabalho que é solicitado. Eu trago isso, eu tenho essa parte. [...] Eu acho que sim, tem sim influência sim, eu tenho lembranças muito positivas das professoras que eu tive, das diretoras que eu tive também, sabe?! É tanto que eu fui já gestor, né?! (ÉRICK, no ERD de 12 maio 2022).

A partir dessas falas, constatamos que os docentes participantes da pesquisa acreditam que foram diretamente influenciados pelos professores que passaram por suas vidas, destacando aspectos positivos e negativos dessa influência. Nesse sentido, a participante Lua destacou em

sua fala acima, a sua necessidade, enquanto professora, de compreender as múltiplas inteligências de Gardner (1994) e as maneiras em que esta se contrapunha à visão tradicional de aprendizagem e inteligência.

A partir do novo conhecimento adquirido sobre suas dificuldades e a forma como os seus professores lidavam com isso, a participante percebeu, por meio desta reflexão, que a sua busca pelo conhecimento para um fazer docente a partir das “múltiplas inteligências” está relacionada à busca por respostas para compreender-se enquanto aluna. É possível compreender que mesmo estes aspectos negativos contribuem para amalgamar uma prática, mesmo que, no sentido oposto.

Sendo a objetivação um processo por meio do qual grupos sociais constroem um conhecimento comum baseado em trocas e opiniões compartilhadas (MOSCOVICI, 2015) é neste processo que se descreve como a representação se torna real. No caso da análise por nós realizada, esse processo auxiliou na RS do grupo de professores investigado, sendo esta materializada e naturalizada nas suas relações sociais quando descrevem sua percepção da afetividade e da amorosidade ancorada em suas experiências como estudantes, as quais refletem nos professores que se tornaram.

Ressalto que não conseguimos finalizar as reflexões e diálogos planejados para esse dia descrito, porque, no início do encontro, levantamos outras reflexões necessárias. Sendo assim, finalizei o momento recordando que precisaria que cada um dos participantes da pesquisa me enviasse uma fotografia de quando eram crianças, as quais seriam utilizadas em um dos próximos encontros.

No dia 19 de maio, ao iniciarmos o nosso outro encontro, chamei a atenção dos participantes para pensarmos sobre o tempo que teríamos e sobre a proposta dos diálogos, destacando que nossas reflexões e diálogos estavam tomando um tempo acima do esperado. Planejei com os docentes que iríamos tentar contemplar tudo nos próximos encontros, mas que me preocupava o aligeiramento das discussões apenas para cumprir a proposta de tempo. Então, pedi para que pensassem comigo em como organizar e planejar melhor o tempo, assim constituímos, naquele momento, um espaço de construção coletiva de autorização do outro, como proposto pelo ERD.

Nesse momento, Sophia salientou mais uma vez a importância dos encontros para ela: “A gente marca, não sei se o restante do pessoal vai concordar, porque esses encontros pra mim ‘tá sendo gratificante na parte de reflexão (risos), é ‘tá mesmo” (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022). E Lua complementou: “Para nós é uma hora boa [...] aprendizado, então, nem se fala”

(LUA, no ERD de 19 maio 2022). Assim, combinamos que, se necessário, ampliaríamos a quantidade dos encontros, o que acabou ocorrendo. Ao todo, foram realizados cinco encontros.

Dei continuidade ao diálogo e às reflexões a partir da temática do encontro anterior, apresentando o roteiro do dia e trazendo um tema com base na fala dos participantes: as representações sociais enquanto teoria da psicologia social e sua relação com o indivíduo e com o coletivo. Apontei que, para Moscovici (1976), as representações sociais possuem um caráter coletivo e não visam a dar conta das diferenças individuais, mas das diferenças provenientes das relações entre grupos, sendo estas vivenciadas por um grande número de pessoas e impostas a cada um de nós sem o nosso consentimento, portanto, de forma não necessariamente consciente.

Na sequência, dei um exemplo citando a mim mesma. Eu disse:

No caso eu, Camila, tenho uma representação social que não é só minha, ela foi constituída pelo grupo ao qual pertença. Esse coletivo constrói uma representação social de acordo com o que vivemos e como nos relacionamos, com o tempo essa representação vai ganhando força, essa que é difícil de ser mudada (A AUTORA, no ERD de 19 maio 2022).

Durante a minha fala, recorri à epistemologia da teoria, argumentando que Durkheim, um importante sociólogo, estuda a representação individual e a representação coletiva em uma visão dicotômica, destacando individualmente cada uma delas. Já para Moscovici, não existe essa dicotomia, elas se relacionam, e o que existe é a representação social. É a partir dessa representação que agimos, sendo ela um guia de ação.

Posteriormente, revimos o espiral representacional dos docentes da instituição, enfatizando a análise que apresentamos no capítulo anterior desta tese, revelando os dados que, de acordo com os pesquisados, “ser docente é amar”. Ressalto que esse amar está relacionado a “ser apaixonado, afetuoso e empático” em uma relação com a necessidade de se estabelecer esses sentimentos para superar as dificuldades formativas oriundas de uma má formação inicial e de compreensão da complexibilidade da função docente.

Os participantes direcionaram o diálogo para as dificuldades da função docente na perspectiva de que é preciso amar o seu trabalho. Érick apontou então que esse amar “[...] você pode expor com atitudes, né?! Atitudes, o quanto que você recebe, conversa, acolhe, não precisa demonstrar assim[...].” (ÉRICK, no ERD de 19 maio 2022). E assim, os participantes passaram a falar sobre o amor na perspectiva de uma compreensão maior de seus alunos. Nesse sentido, Sophia relembrou a história sobre a educação de Lua, apresentada no encontro anterior.

É porque a gente sempre vê isso, né Lua?! A gente tem essa coisa com a identidade, nós duas, assim que, de sempre ver a criança. Você pela experiência de ter passado que ninguém te olhava como ser humano, né?! Por que essa dificuldade? Por que será que elas têm essa dificuldade? (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

A mesma participante falou sobre a exigência dos docentes em relação a seu trabalho — para “dar conta desses conteúdos tudinho” (SOPHIA) —, de como o docente se exige sobre o conteúdo em detrimento do olhar para a criança. Os demais participantes concordaram com Sophia, que continuou:

[...] muito tempo exigindo da gente conteúdo, que dê o conteúdo, e a gente não olhava as crianças. Apesar de estar inserindo o conteúdo, que é o conhecimento, mas falta ainda, eu sentia uma falta, nesses meus vinte e um anos, era do conhecimento de como esse cérebro dessa criança funciona, a gente tinha sempre que ter esse olhar, de ver a criança [...] (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

Concordando com Sophia, Lua enfatizou: “Uma ligação no caso, uma maior humanização no ensino, era muito diferente.” (LUA, no ERD de 19 maio 2022). Sendo a humanização um dos elementos periféricos da representação deste grupo, como apontado na análise na perspectiva de (FREIRE, 1969) da humanização para ser mais, como objetivo de uma busca permanente. De acordo com Abric (1998), este elemento periférico teria a função de concretização da representação, ao influenciar o contexto, o que resulta na ancoragem da representação na realidade.

A partir desses posicionamentos, passamos a refletir sobre o elemento do Núcleo Central da representação social, “amar”, na perspectiva de dialogarmos sobre o significado dessa palavra. A participante Maria Flor foi a primeira a se pronunciar, trazendo em sua fala, novamente, as dificuldades do ser docente.

Gente, esse tal de amor é complicado, porque o tal do amor exige de você sair de você mesmo. Mesmo quando você está exausto você tem que sair de si em função do outro, muitas vezes, independente de quem seja esse outro, se esse outro é seu aluno, se esse outro é sua família, se esse outro é seu amigo. Às vezes, você tá só o bagaço velho, mas se o seu foco é o amor você vai esquecer um pouco de você mesmo e isso é uma coisa louca, egoísta, você tem que cuidar de você? Tem! Mas você não pode ser centrado em você mesmo, quem ama não é centrado em si, simples assim (MARIA FLOR, no ERD de 19 maio 2022).

Como se vê, Maria Flor trouxe o amar docente na perspectiva do outro, isto é, na perspectiva desse outro ser colocado em primeiro plano no que se refere ao cuidar dele em detrimento de você mesmo. Na análise da RS desse grupo, no capítulo anterior, concluímos que elementos como “batalhador”, “humanização”, “dedicação” estariam no campo semântico da complexibilidade da docência, encaixando-se no espiral representacional como elementos de concretização dessa representação para a imediata compreensão e transferência da RS.

Na continuidade da discussão, o participante Érick passou a direcionar sua fala para “[...] o que deve mesmo, além da empatia deve-se ter muito respeito, né? Deve-se ter muito respeito, assim, pelo outro, porque, tipo, você amar, é transparecer amor. Às vezes você pode transparecer pra um e não transparecer pra outro” (ÉRICK, no ERD de 19 maio 2022). E completou destacando a ligação do respeito na relação entre professores e alunos

[...] porque a gente exige muito ser respeitado em sala de aula, mas se a gente, também, a gente aprendendo a respeitar também eles [...] ouvir o que ele tá falando [...] você mostra pra eles isso também, então eles vão entender que você tá ali respeitando eles também, então vai se aprendendo esse respeito mútuo, entre eles também (ÉRICK, no ERD de 19 maio 2022).

A participante Lua confirmou a visão de Érick sobre o respeito e acrescentou a empatia destacada por Sophia a “[...] qualquer relação, seja ela qual for, ela precisa ter o respeito como base. Então é esse respeito pela opinião do outro que é a minha verdade, não é verdade absoluta respeitar a verdade do outro” (LUA, no ERD de 19 maio 2022). Posteriormente, destacou que “[...] não há necessidade do amor estar sempre atrelado a uma religião” e continuou afirmando: “Eu preciso é amar o que eu estou fazendo, porque aí essa energia vai gerando toda essa relação harmoniosa.” (LUA, no ERD de 19 maio 2022).

Essa fala de Lua está muito relacionada a uma justificativa da docente que participou da TALP na etapa anterior, a qual falava deste amar em uma perspectiva de verdade que estaria relacionada à religião. A participante 04F, falava do amar no sentido de você ser responsável com a profissão verdadeira, frisando a importância de ensinar a verdade. Assim, a criança teria a oportunidade de compreender os caminhos do bem e do mal. Essa justificativa de fato incomodou Lua.

Pelo olhar religioso, a perspectiva de amor ligada à verdade desvela uma certa doutrinação, pois estaria relacionada a uma ação em que o docente detém o saber verdadeiro e está em sala de aula para ensinar esse saber.

Oposta a essa perspectiva é a visão defendida por Freire (1969) relacionada à humanização, como discutimos no capítulo anterior, em uma vocação ontológica do ser mas

em constante processo de crescimento e evolução. O Participante Érick apresenta a perspectiva freiriana na seguinte fala:

Eu queria só acrescentar aí nessa fala, botar um adendo, que para que também tenha esse amor, que se perpetue e as coisas aconteçam existe uma palavrinha mágica chamada "resiliência" e que a gente vai se reconstruindo a cada derrota. Você vai juntando os caquinhos e se remontando ali, mesmo que esteja re-quebrado lá na frente de novo, mas você tá montando lá atrás novamente para seguir empurrando (ÉRICK, no ERD de 19 maio 2022).

Os docentes destacaram em suas falas os ciclos e os processos pelos quais a instituição foi passando com a troca de profissionais, entre eles os docentes. Sophia falou então sobre como os novos participantes da comunidade docente vão incorporando a representação desse grupo. Ela disse que “[...] quando vai chegando uma pessoa nova a gente vai resgatando, trazendo ela pro nosso grupo, e despertando. Se chegou uma pessoa endurecida e tudo, aí a gente amolece e a gente mostra que realmente é o amor que impulsiona a nossa profissão.” (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

Esta reflexão acentua a força da representação do grupo, uma vez que o mecanismo da ancoragem (MOSCOVICI, 2015) tem por finalidade ancorar as ideias estranhas e em seguida, reduzi-las a categorias e imagens comuns para, de tal modo, posicioná-las em um contexto familiar. Assim sendo, os novos docentes, ao chegarem no grupo, precisam se familiarizar com essa representação, transferindo suas próprias esferas particulares, percebendo ao comparar e interpretar esta RS, se conseguirão ou não, permanecer neste grupo.

Após a análise do grupo da representação social e no sentimento de pertencimento ao grupo, propus uma reflexão e diálogo sobre a temática suscitada pelos participantes do grupo, levantando questões relativas ao discente, quais sejam: A partir da representação social dos docentes, é possível compreender que aluno é este que estamos recebendo atualmente? Ele tem um novo ponto de partida emocionalmente? Ele freou ou ele acelerou?

Para discutirmos essas questões, abordamos as construções de Selma Pimenta (2012) e pesquisadores que, juntos, teceram reflexões sobre a profissão docente e formações. As contribuições de Nóvoa, Alarcão, Schon e Charlot também nos fizeram caminhar para experiências, considerando-as como um dos possíveis critérios importantes para a abordagem de temáticas voltadas para a educação brasileira. Estão entre essas temáticas a questão da escola como espaço de formação contínua, sobre a qual, considerando-se os processos de formação, pairam questionamentos que abordam o contexto escolar, como: É preciso considerar os alunos, quem são,

de onde vêm e o que querem da escola? (Suas representações). E os professores, também devemos considerar quem são e como se veem na profissão?

O que faço nesta pesquisa — um diálogo sobre esse grupo de docentes e sua percepção sobre a necessidade de compreenderem seus alunos — constitui-se um importante ponto de partida para uma formação continuada. Com efeito, pensar na representação social dos docentes os provocou a pensar na representação social de seus alunos.

A partir dos estudos da representação social de ser docente que esses professores construíram, na perspectiva da amorosidade e empatia, chego à conclusão de que é necessário buscar estratégias para olhar para esse ser humano, no caso a criança, que é um estudante nesta instituição, como ser integral. Talvez, pensar em ações voltadas especificamente para esse grupo considerando que, o que ele vive, esteja relacionado, primeiro com o ato de conhecer para somente então, pensando neles, para eles e até mesmo com eles, planejar tais ações.

No calor dessa discussão, os docentes trouxeram reflexões sobre o contexto atual pós-pandêmico e as mudanças que essa situação provocou.

E a gente tem que se reestruturar porque não só é as crianças pós pandemia, nós professores pós pandemia, ninguém sentou pra pensar isso. [...] eu só passo para o outro aquilo que eu tô sentindo, é um sentimento, é o afeto. Então a gente ainda não sentou na escola, pra saber que professor é esse que tá chegando, que tá passando por tantos problemas, teve uma pandemia, e temos um poder público que está nos massacrando [...] (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

[...] essa criança como chegou do pós pandemia? Porque eles ficaram presos, a gente tá vendo o primeiro ano, Camila, dói o coração crianças que não sabem pegar num lápis, crianças que passaram esses dois anos, que tinham quatro e cinco anos, tão com seis agora [...] (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

Aí o que a gente tá vivendo agora? Uma secretaria [referindo-se à SME] impondo informações, entre a escola, porque o que que a secretaria deveria tá fazendo agora, que professor é esse que eu estou tendo agora, recebendo pós pandemia, então nós estamos sendo atacados [...] (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

As falas agrupadas acima revelam uma situação pós-pandêmica, em que as instituições de ensino e Secretaria Municipal de Educação (SME) não se mostraram preparadas para se organizar diante da nova realidade, colocando o docente na posição de único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Presumo, então, que esse foi o motivo pelo qual, na representação social dos docentes, tenha se evidenciado um campo semântico da necessidade da formação continuada, uma vez que eles, enquanto únicos responsáveis por essa nova demanda, perceberam a necessidade de receber ajuda.

Concernente às formações impostas pela SME, os docentes destacaram que os responsáveis pelo órgão apresentavam o discurso de que o problema da falta de preparo está no professor(a), culpabilizando-os e afirmando que eles precisam de formações. O participante Érick confirmou essa situação a partir da fala de Sophia e em acordo com os demais participantes, salientando que essas formações eram oferecidas “Sem objetivo algum, sem objetivo algum.” (ÉRICK, no ERD de 19 maio 2022).

Em nossa discussão, relacionamos as situações vivenciadas pelos docentes às reflexões da filosofia de Freire (1992), porém, com uma abordagem direcionada à relação dos docentes com a SME. Quando o prefeito tomou a atitude de cortar parte do salário dos docentes grevistas ele os colocou em um lugar de oprimidos. Essa opressão levou a categoria a perder seu poder de luta e ter que encerrar a greve. É importante frisar — e faço enquanto docente e pesquisadora — que aquele que sofre opressão, por medo não lutará e, conseqüentemente, calar-se-á, passando a consentir e aceitar o que lhe é imposto.

A SME retirou gestores com dez anos de experiência de dentro da instituição em que atuavam, colocando-os em novas instituições nas quais eles não tinham prestígio, com isso a SME demonstra desrespeito pelos docentes e pela comunidade escolar, conseguindo obter um maior controle dentro da instituição.

As falas são relativas à desvalorização docente no que concerne ao ato de culpabilizá-los pelo resultado negativo da Educação. Os participantes alegam perceber que para conseguir continuar a exercer a profissão docente necessitam do amor, como diz Sophia: “Então Camila, nós estamos doloridos! E quando recebemos nossas crianças doloridas, então como vencer a nossa dor, vencer a nossa dor para resgatar, é só o amor!” (SOPHIA, no ERD de 19 maio 2022).

A partir de pesquisas desenvolvidas, como a dissertação de Gomes (2002), observamos que são diversos os fatores que contribuem para a desvalorização do trabalho docente, como os mencionados pelos participantes de nossa pesquisa, entre eles: perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; e cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas. Acrescido a isso, e como já discutido aqui, está a culpabilidade imposta sobre os docentes diante dos resultados negativos alcançados pela Educação. As questões pós-pandemia também podem ser adicionadas a esses fatores que são apontados pela pesquisa para o adoecimento dos professores.

Em nosso quarto encontro, no dia 26 maio de 2022, iniciei apresentando a nossa proposição para discutirmos a “Representação Social e o *Habitus* Professoral: Quem sou? Representações sociais e os conhecimentos da ancestralidade”. Destaquei que a TRS

(MOSCOVICI, 1978) e *Habitus* (BOURDIEU, 2006) são duas teorias distintas, mas que podemos relacioná-las.

Para dar continuidade, apresentei uma questão de reflexão referente ao slide com uma foto minha aos seis anos de idade: “Quem era esta criança?”. No momento, relatei a eles quem era a criança da foto. Em seguida, apresentei-lhes as suas próprias fotos e pedi que apresentassem quem eram aquelas crianças.

Foto 5 – Montagem com as fotografias dos participantes do campo 1



Fonte: Elaborada pela autora a partir das fotos do acervo pessoal dos participantes da pesquisa (2022).

Em sua apresentação, Sophia falou que, por ser reconhecida como uma criança calada, seu avô dizia que havia nascido velha. Ela relatou então que tinha medo de falar e que muitos desses medos eram devido à disciplina cobrada às crianças naquela época. A docente recordou-se ainda de ter sido alfabetizada cedo aos cinco anos de idade. Finalizou sua fala dizendo que era uma criança feliz e que brincava livremente na sala de brinquedos que tinha em sua escola com professoras holandesas.

Érick, ao se apresentar, destacou ser uma criança que gostava das aulas, que era participativo e que gostava de participar dos eventos da escola. Lembrou-se de não ter sido chamado atenção por ter feito alguma coisa errada, sendo uma criança tranquila. No entanto, era brincalhão, e se recorda de não ter apelidos, mas de apelidar as outras crianças.

Já Lua, trouxe em suas recordações uma criança inquieta. Segundo ela, “falava pelos cotovelos” na escola e era comum ser chamada a atenção. Destacou ainda que as professoras aconselharam que sua mãe a levasse ao médico, pois acreditavam que ela tivesse algum problema. Recordou-se de que, por ser muito magra, tinha os apelidos: “Espanador da lua, Olívia Palito”. Ela ressaltou que não gostava das aulas porque tinha que ficar “de boca fechada”, apenas escutando a professora. Assim, achava as aulas muito paradas.

Maria Flor, ao se apresentar, utilizou alguns adjetivos: calma, obediente, comportada e responsável. Mas, em seguida, destacou que isso era uma “desgraça”. Ela acredita que a responsabilidade era devida ao fato de ter morado com suas tias, pois na fazenda em que sua família vivia, não tinha escola. Então ela mesma precisou desenvolver autonomia para se organizar e ir para escola logo pela manhã, sozinha. Salientou que se sentava colada à professora, bem na frente, e que amava ir para a escola. Ela brincava pouco, pois não a permitiam sair na rua e, por isso, acredita que se encantou com a leitura.

Após as apresentações de cada participante, mostrei-lhes uma música intitulada “Capitão Gancho”, de Clarice Falcão, para podermos aproximar as nossas discussões do *Habitus* Professoral. A letra da música discute sobre as influências de fatores que interferem diretamente no adulto que cada um se tornou.

Em seguida, levantei mais uma questão de reflexão: Como esta criança influencia o(a) professor(a) que você se tornou? Ao que, prontamente, o participante Érick respondeu acreditar que sim e que achava interessante essa análise, pois ele era muito curioso quando criança. Estabelecendo uma relação com a criança que foi, o participante declarou se ver como um professor interessado por muitos temas, que busca por novas abordagens. E completou: “Eu trouxe essa coisa de lá pra cá mesmo, de questionar, de perguntar, de tentar saber por quê, porque sim, porque não”. Então, acredita que essa questão de ser curioso está presente em seu ser docente.

Sophia igualmente destacou o quanto é interessante essa percepção, afirmando que quando nos tornamos adultos nos esquecemos dessa criança e que a “colocamos numa caixa e fechamos”. Dessa forma, ela percebeu que, como professora, quando recebe uma criança calada como ela era, cheia de medo, aproxima-se e busca incentivá-la, dando a ela espaço e vez de fala. A docente destacou ainda que gosta de alunos participativos, que se inscrevem, falem e perguntem.

No final de sua narrativa, Sophia enfatizou que nossas reflexões estavam despertando nela uma compreensão relativa ao desejo de ajudar seus alunos, relacionado ao fato de reconhecer neles a criança que ela foi.

O professor Érick retomou a fala pedindo licença à Lua antes mesmo de ela falar, porque queria compartilhar que estava se percebendo como esse professor que pede silêncio para que os alunos o escutem. Segundo ele que é professor de Artes,

[...] são quase 40 alunos numa sala, você sabe né?! Aí também, assim, se a gente fugir do tema da aula, são só 50 minutos, eles vão fugir do tema da aula, e puxar um tema que eles curtam assim, sem ser a temática da aula, a gente não volta mais não minha amiga, fica difícil voltar, viu?! (ÉRICK, no ERD de 26 maio 2022)

A partir dessa fala, Érick resgatou que a forma como seus docentes pediam silêncio era a mesma reproduzida por ele enquanto professor, para conseguir cumprir o planejamento da aula e ministrar os conteúdos de sua disciplina, portanto reconhecendo um *habitus* professoral.

A docente Lua também percebeu que trouxe para sua sala de aula a inquietude de sua infância, para sua prática docente, na forma de interagir com outros. Para ela, hoje em dia, as crianças têm mais energia, mas ela procura não esquecer a criança que fora outrora, discutindo com seus alunos a importância do brincar e de ser criança. Lua continuou sua fala afirmando que

[...] nós professores estamos também nessa questão do brincar, que foi o que eu mais fiz em 2019, na hora do recreio, pulei muita corda, brinquei muito. E isso me estrutura, eu amei, eu participei até de gincana de quem pulava mais tempo. E eu consegui pular, então eu me divertia. E aí eu vi como é importante a gente ativar essa criança, eu falava que eu tinha a grande sorte da magia de ser professora, porque professora pode ser criança a hora que ela quiser, e se eu fosse outra profissão eu não podia, então a minha profissão é muito mágica pra mim (LUA, no ERD de 26 maio 2022).

Por meio de nossos diálogos, Maria Flor, destacou perceber que a influência da criança que foi ocorreu de forma contrária, pois hoje ela é muito paciente com o tempo do outro, observadora e muito protetora. A participante acredita que oferece a proteção que não teve quando criança e que, por isso, busca atentar-se àquela criança mais quieta, por perceber que ela é sempre a última a ser vista em sala de aula.

Em seguida, por meio de uma exposição dialogada, apresentei uma problematização sobre o *habitus*, através do questionamento: “O que é o *Habitus*?”, e os docentes fizeram uma

aproximação com o vocábulo *hábito*<sup>102</sup> da língua portuguesa. Após, apresentei-lhes os conceitos de Bourdieu (2006) sobre o *Habitus* como um sistema de disposições que abordam modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar e, assim, nos dão a capacidade de agir de determinada forma, de acordo com uma circunstância. Na sequência, tratei do *Habitus* professoral (MELO, 2009) no que concerne às estruturas pedagógicas dos docentes, que foram incorporadas, através de suas vivências quando estudantes em sua escolarização e formação, e que hoje influenciam sua prática docente.

Retomei assim as reflexões dialogais de Lua, quando destacou que sua educação aconteceu de forma muito rígida e que por isso pensava: “[...] eu posso até me tornar professora, mas se eu me tornar professora eu não serei nunca como foram as minhas professoras, eu serei diferente, como eu gostaria que as professoras fossem comigo ou com a turma.” (LUA, no ERD de 26 maio 2022).

A participante acredita que hoje faz o caminho inverso ao de seus professores, porém destaca que teve que adequar seu tom de voz, sobre o qual ela afirmou: “[...] eu tenho um tom de voz muito autoritário, então eu precisei trabalhar muito essa questão do tom de voz. [...] eu lembrei agora e, às vezes, quando eu tava na sala de aula eu me via como essas professoras [...] aí eu tive que trabalhar muito essa questão do tom de voz.” (LUA, no ERD de 26 maio 2022).

Érick, por sua vez, destacou acreditar que tem vários comportamentos oriundos de seu processo de formação e que reproduz o *habitus* professoral, mas no sentido positivo, pois salientou que seus professores eram “muito bacanas”.

Já Sophia, manifestou-se dizendo acreditar que seu *habitus* está incorporado à maneira de ser de sua mãe, recordando que ela era professora e que a acompanhava nos estudos, relata inclusive que já a tinha visto usando palmatória. Destacou ainda que quando começou a ensinar, Sophia era muito rígida e “exigia demais o silêncio, exigia demais...”. No entanto, ela sempre buscou mudar a forma tradicional da sala de aula e acrescentou: “[...]eu tinha pavor de ‘tá olhando na nuca do meu colega, eu trago isso desde o primeiro ano, botavam você enfileirado, você tinha que tá prestando atenção ao quadro[...]” (SOPHIA, no ERD de 26 maio 2022).

É possível notar que, através de suas falas acima discutidas, os docentes participantes da pesquisa perceberam o *Habitus*. De acordo com Domingos Sobrinho (1998) esses que são a via de acesso a RS. No caso do *Habitus* Professoral (MELO, 2009), como discutido nesta tese no capítulo 4, são os elementos que estruturam o “fazer docente”, pois percebem como suas vivências e experiências estão implícitas em suas ações. Assim, os docentes conseguem

---

<sup>102</sup> Dentre outros significados: “ Hábito: Forma habitual de ser ou de agir; Procedimento repetido que conduz a uma prática” (MICHAELIS, 2022).

perceber, por meio de nossa reflexão, esse *habitus* na relação com sua representação são entidades quase tangíveis “[...] que circulam e se cristalizam de maneira constante, seja por meio de uma fala, um gesto ou um encontro.” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Nesses encontros, refletimos sobre como as relações sociais estão impregnadas de representação social em diversos momentos, seja nos objetos produzidos ou consumidos, ou pelas comunicações trocadas. Segundo Sophia,

[...]porque eu não tinha essa ideia do que eram essas representações sociais, era exatamente nesse autoconhecimento. Porque meu objetivo foi que eles se conhecessem a si mesmo, porque a gente vê que eles nunca se olham, meus alunos chegam e nunca se olham, eles olham o outro porque o outro, porque o outro, e nunca eles como indivíduos, então como é que eu posso ajudar o outro se eu não me conheço? Ai eu levo seu trabalho da autoavaliação (SOPHIA, no ERD de 26 maio 2022).

A fala de Sophia ressoa Freire (1996), quando ele destacou que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento, pois em sua aula propõe um desafio e não “uma cantiga de ninar”. Os alunos ao final estão cansados e não adormecem. O cansaço está em acompanhar as idas e vindas do pensamento, suas pausas, dúvidas e as incertezas surpreendem. Assim, Freire reitera que a relação entre professor e aluno se caracteriza por um sistema horizontal de respeito e intercomunicação.

Precisamos destacar que a compreensão da RS levou a participante Lua a aproximar-se de sua ancestralidade, a perceber como é necessário o trabalho com essa temática na perspectiva de reconhecimento de povos como os originários. Vejamos no trecho que segue:

[...] sabemos que somos seres espirituais numa roupagem humana, apenas estamos numa experiência no planeta terra, planeta terra é isso, e o planeta terra é um organismo vivo, e quem que cuida desse planeta, quem que cuida de tudo isso somos nós, e quando nós nos afastamos dessa questão da natureza, que são os quatro elementos água, fogo, ar e terra, que somos nós, nós somos isso, nós estamos na terra e a terra está em nós porque nós somos puro minerais, nós precisamos dos minerais para sobrevivermos, nós somos água, mais de 70% da água o nosso corpo é composto, e o ar que é o que nós respiramos vivemos por isso. Então assim, toda essa questão política que envolve a questão da dignidade, do respeito ao planeta e do respeito ao ser humano, ‘tá envolvido na representatividade justamente essa que você ‘tá falando, essa que você coloca (LUA, no ERD de 26 maio 2022).

Esta perspectiva nos leva a pensar que quem sou eu está diretamente ligado ao pensar na representação social do grupo ao que pertencço e ao qual convivo. Nessa reflexão há a

compreensão que contribui para suas ações na docência, sobre compreender o “ser” e as RS são fundamentais para o “fazer”. Assim, ela destaca que estudos poderiam mostrar a evidência do conhecimento e da sabedoria indígena em grupos que convivem e/ou estudaram sobre esta organização social, como lemos na fala que segue:

[...] acompanho nessa questão da representatividade, e é justamente isso que no meu projeto é trazer essa questão da ancestralidade pra nossa cultura, porque eles foram nossos ancestrais nativos, e eles deixaram e eles têm muita sabedoria [...] (LUA, no ERD de 26 maio 2022).

De acordo com a UNESCO, na Educação Para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) as questões globais relativas à mudança climática exigem uma mudança urgente no estilo de vida das pessoas, o que requer uma transformação na forma de pensar e agir. Os povos originários, a população indígena brasileira vivem em harmonia com a natureza e respeitandoo, portanto, compreender melhor estes ancestrais e os povos indígenas é necessário.

No estado do Rio Grande do Norte temos aldeias, como a Aldeia Catu, na cidade de Canguaretama, que eu conheci recentemente com meus alunos em razão de nossos estudos sobre a História da Arte. A vivência das crianças com os indígenas possibilitou o desdobramento de diversas aprendizagens. Esse contato é um exemplo de como podemos viabilizar a aproximação de nossas práticas docentes dos objetivos da EDS para que ocorra uma mudança na forma de pensar, agir e lidar com a natureza em nossa sociedade. Essa aproximação requer novas habilidades, valores e atitudes que levem as sociedades a serem sustentáveis, similarmente aos nossos povos originários.

No dia 02 de junho de 2022, realizamos o nosso quinto e último encontro, que teve como temática: “Representação social, o ser e fazer docente: uma visão política”. Iniciamos a discussão revisitando a representação social do grupo de pertencimento dos docentes, mas as discussões nesse encontro foram direcionadas à relação entre o “ser” e o “fazer” docente sob a ótica da complexidade da função docente em relação ao quantitativo de atividades e da responsabilidade de seguir as normas e a legislação. Concernente às exigências curriculares, Maria Flor destacou:

Ao longo da profissão é um "moído", vai mói pra cá, mói pra lá, agora é assim, agora a LDB disse que é assim [...] Quem disse que é assim? Quem dita as normas? De onde elas vêm, e a quem elas vão servir? E nós somos, se a gente não tiver cuidado, massa de modelar, porque a gente vai no ativismo, a gente vai sendo levado, a gente na verdade não tem muito tempo pra construção, pra reflexão a vida da gente é bem corrida e com muitas exigências, e uma outra coisa que eu vejo entre nós que eu [...] vida inteira, é muita solidão, nós não

temos facilidade de partilhar nossos saberes e nossas angústias, porque na hora que eu partilho as minhas angústias, é como se eu fosse incapaz [...] eu vejo a muito tempo e eu lembro que quando era muito jovem...(MARIA FLOR, no ERD de 02 jun. 2022, grifos da autora).

Nesse momento, a participante Lua solicitou a fala e interrompeu a colega para complementá-la, afirmando: “O julgamento, né, Maria Flor? Na hora que você vai colocar suas angústias, aí vem o julgamento” (LUA, no ERD de 02 jun. 2022).

Passamos a abordar aspectos que encontramos, a partir da análise de conteúdo, no campo semântico profissional em relação à representação social desses docentes, como circunscrito no subcapítulo 5.1.3, relativo ao campo semântico profissional, e como analisado anteriormente, ele apresenta duas distintas perspectivas, as quais nomeamos de histórico-conservadora e contemporânea-atualizada. Ao perceber a fala dos docentes sobre conhecimento, Lua acrescentou que

[...] conhecimento é estar sempre em movimento, então se está em movimento, precisa estar pesquisando, porque tudo muda. E que bom que muda, como a música de Raul Seixas, em relação aos conceitos, que bom que o que se pensava anos atrás hoje já se tem outra visão, e se precisa realmente está buscando (LUA, no ERD de 02 jun. 2022).

Portanto, na perspectiva da profissional, o docente precisa estar em constante formação diante das mudanças. Essa questão já foi discutida anteriormente nesta tese, quando falamos sobre a liquidez dos conhecimentos a partir da modernidade líquida de Bauman (2008) e da responsabilidade que o indivíduo assume sobre o seu fazer.

Dentro da perspectiva contemporânea-atualizada, as justificativas têm vocações que aparecem nos elementos periféricos e que vão falar de estudo, mediação, facilitação, autonomia, participação, liderança e reciclagem. Essas vocações coadunam com a visão profissional do docente que é mediador da aprendizagem e preocupado com a elaboração de projetos partindo do interesse de suas crianças e com as interações com o outro. A partir da representação social desse grupo, com foco na amorosidade e na empatia, esses docentes constroem um olhar para si e para o outro também em uma perspectiva profissional. Comprova essa constatação a fala a seguir:

[...] despertar em si, nesse profissional, a importância de conhecer o outro, como é esse outro? Esse outro tem uma história de vida, [...] aí precisa realmente conhecer esse outro pra que esse saber possa chegar até ele, de que forma que ele aprende, pra que o profissional da educação tenha essa visão ele precisa ver que o autoconhecimento é importante. Se ele não tem essa visão,

ele não vai ver o outro assim. E como Sophia colocou muito bem aí, ninguém ensina ninguém, eu vejo o professor como um ativador, eu ativo o potencial que está no aluno, ele já tem o potencial, ele só precisa ser ativado (LUA, no ERD de 02 jun. 2022).

Érick fez, então, uma crítica aos docentes das instituições em que trabalha no tocante à compreensão da realidade concreta das crianças, estabelecendo uma relação da necessidade da percepção de uma visão política com a reflexão tão presente neste grupo.

Felizmente nós vivemos no meio da educação, [...] andamos com pessoas da educação, conversamos com pessoas da educação, lidamos com pessoas da educação, mas muitas pessoas da educação que vivem conosco não tem a mínima noção do que seja a realidade, não tem a mínima noção, algumas pessoas que trabalham conosco ali no (nome da instituição de ensino) mesmo, sabe, vivem com as crianças todos os dias e não interpretam a realidade que as crianças vivem, é como se só recebesse a criança, usasse a criança na sala de aula e pronto e acabou-se, conversando com algumas meninas (se refere às professoras) eu disse "Gente a gente aqui na frente desse bairro, da maioria dessa comunidade a gente é muito rico, muito rico, é muito abastado, muito abastado diante da imensa maioria daquele bairro" (ÉRICK, no ERD de 02 jun. 2022).

Érick continuou a sua fala destacando as condições de vulnerabilidade social das crianças da instituição de ensino em que trabalha, fato evidenciado também em falas de outros participantes da pesquisa. Ele frisou ainda que essa realidade afeta diversos bairros da cidade de Natal, ressaltando que essas pessoas são a maioria e que muitos profissionais da educação não têm esse entendimento.

Resgatamos aqui a informação de que o INSE da instituição em que lecionam os docentes participantes desta pesquisa, em 2019 (antes da pandemia) teve o valor absoluto de 4,55, o que revela que a instituição está meio desvio-padrão abaixo da média nacional nesse indicador.

Após a fala de Erick, os participantes discutiram questões sobre a compreensão de consciência de classe em uma relação com suas percepções de escolha política, destacando o governo de direita e sua negligência com essa realidade. A situação foi incômoda para eles, pois, em suas falas durante o ERDs, citaram exemplos de crianças que perderam o pai e/ou mãe; crianças cuidadas por avós; crianças que trabalham; e crianças que vivem em situação de violência.

Percebemos então que, durante a discussão, os docentes buscaram relacionar as novas compreensões sobre o “ser docente” com o “fazer docente”. Sobre o trabalho com política em sala de aula com crianças, Lua disse:

Aí uma criança dessa trabalhada politicamente de forma justa, ninguém vai trabalhar partido, mas será que uma criança não pode saber que se ela compra uma bala e um pirulito isso é político, e os preços subindo, isso não é política? Tudo é política na nossa vida, aí as pessoas dizem assim "Eu não gosto de discutir política" e como é que vai viver? Porque tudo é política gente, você precisa estar se colocando, em todas as situações você precisa estar se colocando e isso é política, o que é política pra pessoas é ir votar, é ter um partido, porque ainda eles estão arraigados a isso, política é isso, e não é! Política é o que vivo, o que eu visto, o que eu como, o que eu pago, tudo! (LUA, no ERD de 02 jun. 2022).

Lua continuou, mas passou a direcionar sua fala ao “fazer docente”, à forma como se deve trabalhar essa visão política com as crianças.

Justamente! Aí não sabe reivindicar os direitos, se colocar com os seus deveres, isso é política. Eu só tenho direitos, e os meus deveres? Então você tem a consciência dos seus direitos e dos seus deveres, quanto filho, quanto aluno, quanto cidadão. O que você faz pra modificar? E uma criança pode fazer a diferença? Pode sim! Ela pode fazer muita diferença, agora desde que ela seja trabalhada (LUA, no ERD de 02 jun. 2022).

Embora o diálogo entre Sophia e Lua estivesse direcionado à compreensão da política, sob a ótica da legislação e dos direitos e de como fazer isso em sala de aula, o participante Erick pediu a fala e acrescentou:

Ah ‘tá!, então assim, é por isso que citando, já, partido, não é pra citar mas vou citar mesmo. Alguns partidos da direita, por isso que eles lutavam tanto por uma tal de escola sem partido, não é nada mais do que... a escola sem partido que eles querem não é nada mais do que uma escola que você não seja a favor dos pobre, que comente, que tenha um partido que ajuda, que tenta, que dá uma bolsa, é isso que eles não querem que comentem, mas você falar coisas da direita aí essa escola vai ser aceita (ÉRICK, no ERD de 02 jun. 2022).

Nesse ponto, nossa discussão se direcionou à questão da conscientização e assim questionei aos docentes: “O que seria essa conscientização?”. Eles discutiram sobre questões concernentes à relação entre opressores e oprimidos e assim percebemos o processo de conscientização desses docentes sob a perspectiva de Freire (1979), para quem a conscientização vai além da tomada de consciência, tendo em vista seu aprofundamento e desenvolvimento crítico. Dessa forma, é possível que “[...] ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1979, p.15).

A conscientização consiste, pois, no desvelamento da realidade através de sua transformação, logo ocorre dentro da práxis, intrínseca ao movimento de ação – reflexão – ação. É, portanto, um processo interminável, visto que, enquanto sujeitos, continuamos na busca ativa da transformação da realidade histórica em que vivemos.

Com as reflexões e diálogos nos ERDs vivenciamos esses movimentos de ação e reflexão em que os docentes se aprofundaram nos debates a partir de suas compreensões sobre representações sociais. Desde o início, eles demonstraram satisfação em participar dos encontros. Suas falas aqui apresentadas, e também as que não foram possíveis de destacar nesta escrita, enfatizaram a importância desse momento de diálogo e reflexão. Eles, em muitas ocasiões, afirmaram o quanto estavam apreciando os nossos encontros.

Destaco que a organização, gestão do tempo e transcrição dos encontros foram grandes desafios. Os docentes estavam ávidos por falar, por se expressar. Os ERDs haviam sido planejados para terem o total de 4h de duração, porém, de acordo com a transcrição, esses encontros perduram por 06h30min.

Neste grupo docente preciso destacar que as reflexões e diálogos foram complexos, permitindo-nos construir, ponderar sobre a realidade da instituição, do “ser” e do “fazer” docente e acerca da formação continuada de uma forma plural. A seguir, apresento as reflexões do grupo espanhol.

### **6.3 Ser docente es vocación: Diálogos sobre el campo 2<sup>103</sup>**

Esse campo de pesquisa foi apresentado nesta tese no subcapítulo 3.2.2, onde relatei a minha chegada à Valência/Espanha, a minha recepção na Universidade de Valência e, posteriormente, as minhas primeiras vivências no Centro de Educação Pública. Na apresentação do campo, evidenciei que dos 20 maestros/as que lecionam na Educação Primária, 17 participaram da terceira etapa desta pesquisa que foi a aplicação da TALP. Saliento que a participação na etapa dos ERDs foi por livre adesão e que os docentes teriam que apontar o seu desejo em participar desta etapa ao preencher o questionário socioeconômico. Apenas 3 docentes desse campo desejaram participar dos encontros.

O número de docentes que optaram por participar dos ERDs me provocou uma certa angústia, pois o objetivo era contar com pelo menos cinco deles. Recordo-me de que ao término da aplicação do questionário, ao descer a escada com a diretora do Centro, ela me questionou

---

<sup>103</sup> Ser docente é vocação: Diálogos sobre o campo 2 (tradução nossa).

se eu havia verificado quantos docentes tinham se disponibilizado a participar da próxima etapa e me pediu para averiguar no Google Forms. Então, ao abrir o formulário, constatei os três docentes inscritos. Para a diretora não foi uma surpresa, ela me relatou que a indisposição para participar de estudos/pesquisas é comum acontecer com essa equipe.

Abaixo encontra-se o quadro com os docentes participantes dos ERDs, no qual apresentamos seus perfis de forma geral, com dados sobre a formação acadêmica e dados pessoais relevantes para a análise.

Quadro 10 - Docentes participantes dos ERDs no campo 2

CENTRO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA 		
DOCENTE PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PERFIL
 <b>CACHI</b>	Diplomada/Grado en Maestra	Povoado próximo à Valência - ES Feminino Mais de 60 anos Leciona há mais de 20 anos Docente funcionária
 <b>RAMIRO</b>	Diplomado/Grado en Maestro	Valência - ES Masculino Entre 41 e 50 anos Leciona entre 16 e 20 anos Docente funcionário
 <b>FIFI</b>	Diplomada/Grado en Maestra	Valência - ES Feminino Entre 31 e 40 anos Leciona entre 1 e 5 anos Docente funcionária

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O **Error! Reference source not found.** apresenta os três docentes participantes, sendo um *maestro* e duas *maestras*, dentro de uma faixa etária bem heterogênea. Com relação ao tempo de profissão, temos um docente em início de carreira, com idade entre 31 e 40 anos, e que está exercendo a docência há menos de cinco anos; outro que está no meio da carreira docente, com a idade entre 41 e 50 anos e tempo de docência entre 16 e 20 anos; e uma docente com mais tempo de profissão, com faixa etária acima de 60 anos e que leciona há mais de 20 anos. Os

três docentes são funcionários públicos e estão alocados na instituição em destaque. Apenas Cachi não mora na cidade de Valência, mas em um *pueblo* (povoado) próximo à cidade, ou seja, em uma cidade vizinha.

O contato com os participantes era estabelecido com o grupo por intermédio da diretora da instituição, via *WhatsApp* ou telefone, por ligação. Dessa forma, definimos as quintas-feiras, no horário das 13h às 13h50, para os encontros, que ocorreram presencialmente. Apenas o nosso último encontro ocorreu em uma terça-feira, precisou ser remarcado em razão de uma das participantes estar afastada para tratamento da Covid-19. Recordo-me que em maio de 2022 a pandemia estava mais controlada na Espanha. A máscara era de uso obrigatório apenas em ambientes fechados e a maior parte das pessoas e crianças estavam vacinadas, além disso era obrigatório o passaporte vacinal para entrar em alguns ambientes fechados.

O primeiro encontro deste grupo de docentes do Centro de Educação Pública da Espanha ocorreu em 5 de maio de 2022, seguindo a mesma temática do grupo anterior, no Brasil, “Representação social do ‘Ser *maestro/a*’”, com os mesmos objetivos: analisar as representações sociais que os/as *maestros/as* têm e partilham sobre “ser *maestro/a*”; e identificar as necessidades de formação dos professores(as) sobre suas concepções de representações sociais. A partir do segundo encontro, as temáticas foram construídas com base na Representação Social dos docentes e nas suas proposições feitas ao final desse encontro.

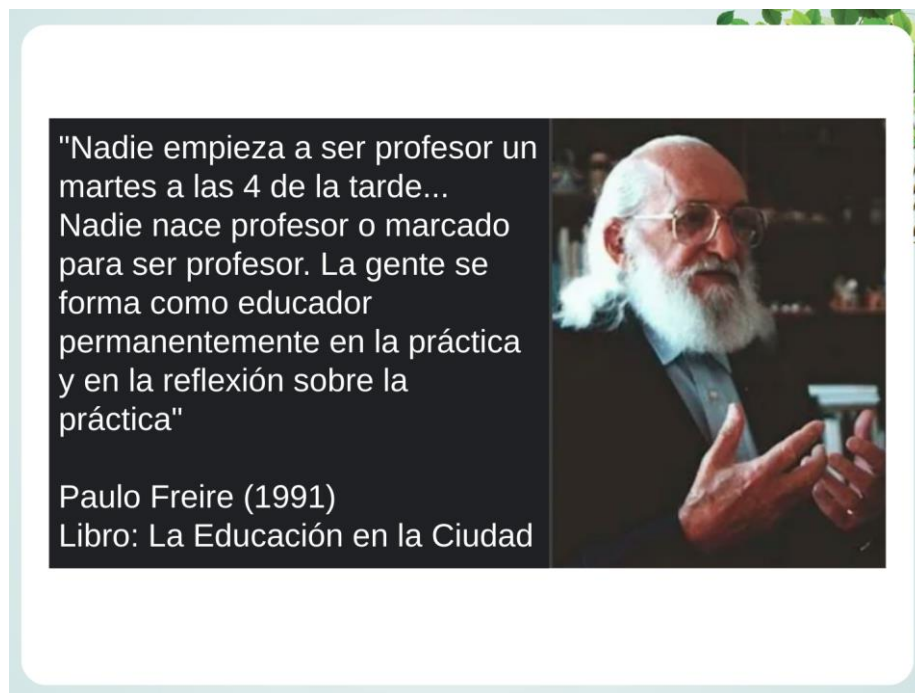
Recordo-me de ter chegado ao Centro uns 30 minutos antes do início do encontro e de ter aguardado os participantes sentada na entrada principal, de onde observava a dinâmica da instituição no fim da manhã. Aquele dia era destinado aos docentes para reuniões individuais com as famílias. Neste colégio, essas reuniões podem ser solicitadas pelos docentes ou pelas famílias.

Ao término da música que marcou o horário de intervalo após o almoço, as crianças que iriam para casa se dirigiram ao portão, onde um familiar estava lhes aguardando, enquanto as que passariam o intervalo no centro, aguardando o turno da tarde, se dirigiram aos espaços destinados a este intervalo.

Estava eu sentada a uma mesa comprida, quando docentes e famílias se aproximaram, e se instalaram para realizar uma breve reunião. Levantei-me para dar espaço na mesa a uma família. Logo a diretora apareceu e me direcionou ao segundo piso, onde o encontro aconteceria, na sala de aula de Fifi. No local, havia um computador e um projetor à minha disposição, o que me permitiu enviar por e-mail o material à diretora, que o abriu no seu dispositivo. Ali permanecemos conversando até que os docentes finalizaram suas reuniões e se direcionaram à sala.

Iniciei o nosso encontro pedindo autorização aos participantes para gravar o áudio, como o fiz no termo de consentimento. Em seguida, apresentei uma reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire, registrado na imagem do slide abaixo.

Figura 18 – Slide projetado no encontro para apresentação da citação de Paulo Freire<sup>104</sup>



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os docentes reconheceram Paulo Freire. Conforme já citado nesta tese, o Filósofo da Educação Brasileira é reconhecido nos espaços em que frequentei e os educadores sempre se referiam a ele quando ouviam que eu era brasileira.

Posterior a esse momento, mostrei-lhes o roteiro de nosso encontro e me apresentei ao grupo. Já havia me apresentado em nosso primeiro contato, na *Reunión de claustre*, mas agora o fazia de forma mais detalhada. Em seguida, solicitei que os docentes se apresentassem e escolhessem o seu pseudônimo para uso na tese. Dessa forma, constituem-se como participantes destes encontros reflexivos dialogais: Cachi, que escolheu esse nome por achá-lo um bom nome e por gostar do som da letra CH; Fifi, que optou por esse nome em homenagem a uma amiga muito bonita; e Ramiro, que justificou a escolha desse nome por estar relacionado ao nome do

<sup>104</sup> No original: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce professor ou marcado pra ser professora, a gente se forma pra ser educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). (Texto transposto para o Espanhol por nós).

Centro. Esse momento da escolha dos pseudônimos foi bem descontraído, com risadas dos docentes.

Logo após, os participantes apresentaram os motivos que os levaram a eleger a profissão de *maestros/as*. Apresento, a seguir, a transcrição de suas falas.

Sou Ramiro e estudava música no conservatório...e quando chegou o momento de escolher uma carreira universitária, pois vi que estava no magistério de educação musical, que estava, naquele momento, envolvido com a música e por isso escolhi essa carreira [...] para me dedicar a algo que estivesse relacionado com a música [...]. Eu sou o professor de música do colégio (RAMIRO, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Eu sou Cachi e não sei [...] rrsrrs, que maravilha [...]. Desde muito pequena que queria ser professora. Havia duas profissões em meu *ranking*, que eram: professora e vendedora, ou seja, comercial, vender, comprar, além disso, eu de fato fazia essas coisas na porta de casa [...] vendia coisas minhas. Além disso, gostava de ensinar, não sei [...] e também os professores e professoras que eu tinha, sempre como que os admirava, gostava do que eles faziam. O que eles faziam em relação a mim gostaria de fazê-lo. Desde muito pequena gostava de ser professora, eu gosto, eu gostava como me ensinavam...Gostava de ser professora, por quê? Não sei... não sei, desde pequena queria ser professora (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Bom, eu sou a Fifi e tinha duas realidades em casa: meu pai era policial e minha mãe professora, e comecei a concorrer à polícia, como meu pai [...]. Preparei-me e enquanto me preparava também fui voluntária em uma escola, praticando esportes, e no final, enquanto me preparava desisti de me apresentar em oposição à carreira da minha mãe [...] haha (FIFI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Na apresentação dos docentes no referente à escolha da profissão, podemos observar que cada um deles apresenta diferentes percepções. A escolha de Ramiro está relacionada à sua afinidade com a música. Cachi, por sua vez, apresenta uma admiração pela profissão em seus tempos de infância, então sua escolha está no exemplo. Assim como Fifi, que, ao ser voluntária em um colégio, percebeu seu desejo de ser professora como sua mãe.

Objetivando iniciar uma reflexão e compreender os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa, comecei a problematização do encontro questionando os docentes sobre “O que são representações sociais?”. Eles buscaram se familiarizar com o termo, mas Fifi destacou: “Não, eu acredito que nunca ouvi falar” (FIFI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa). Já Cachi afirmou que nunca ouviu falar, que a conheceu após a minha apresentação do meu projeto de pesquisa. Suas palavras foram: “Não havia ouvido falar das representações sociais até que você viesse” (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa). A mesma participante trouxe uma reflexão de interessante aproximação com as representações sociais,

que, para ela, seria o currículo oculto. Em complemento, destacou que “[...] porque muitas vezes um bom professor não é pelo que tem estudado, mas pela sua realidade, pelo que ele tem no interior para poder transmitir, que isso, às vezes, não se pode aprender” (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Após esse momento, iniciei uma exposição dialogada, apresentando alguns referenciais teóricos da TRS, como o livro de Moscovici (1978), intitulado “A representação social de psicanálise”. Fiz uma breve trajetória epistemológica do desenvolvimento da teoria e dos conceitos dos principais estudiosos da TRS. Distingui ainda a Abordagem Experimental da TNC de Abric (1996) da sua fundamentação teórico-metodológica, a qual utilizei para analisar a representação social dos docentes da instituição.

Posto isso, apresentei a RS dos docentes do centro, identificada a partir das minhas análises, que nesta tese se encontram no subcapítulo 5.2 Centro de Educação Público (Espanha), sublinhando que utilizei o SER e a análise de conteúdo para a construção de campos semânticos.

Em seguida, exibi no projetor a imagem da espiral representacional da RS dos docentes da Educação Primária da instituição de ensino à qual eles pertenciam. Assim, iniciamos a reflexão e o diálogo sobre o Núcleo Central dessa RS, identificando que, para eles, “ser docente” é vocação. Refletimos sobre cada elemento que compõe o espiral e apresentei aos docentes algumas justificativas usadas para a escolha da palavra “vocação”.

Os docentes passaram a fazer as suas interpretações sobre a RS do grupo ao qual pertencem, solidificando sua percepção sobre a vocação como importante aspecto para a profissão docente. A fala a seguir confirma isso.

Partimos do núcleo da vocação e, como dissemos...acho que o núcleo é importante, mas, nesta profissão e em qualquer outra, se você não gosta...bem, há profissões que não são relacionadas a pessoas mas que têm um trato com as pessoas, um relacionamento... tem que ser... se você vai se dedicar às pessoas e você não tem vocação... infelizmente, isso é muito ruim... é o que é necessário e o que se pensa (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

A participante continuou sua fala fazendo uma interpretação na qual destacou alguns elementos da RS, por ela percebidos, como fortalecedores da função organizadora (ABRIC, 1994, 1998) do Núcleo Central.

Elementos periféricos? Sim, existem palavras muito interessantes como "ação", como "paciência" porque a paciência também está intimamente relacionada ao amor no nível de como eu, como [...] porque você pode amar muito as crianças, mas há momentos em que elas enlouquecem você [...] e tem

que ter uma certa paciência para aguentar o que está acontecendo, numa situação que é [...] vamos lá, complicada, com meninos ou meninas [...] é um desafio. Para mim, cada dia é um desafio [...] e ultimamente mais [...] então é como...todo dia surge algo diferente que você tem que resolver e é verdade que você tem que [...] você precisa de uma série de estratégias, paciência, perseverança, sim, eu. Parece que eles são [...] responsabilidade... isso é verdade. [...] representação, bom, é bem real, sei lá, pra mim [...] e os aspectos mais significativos devem ser liberados (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

A reflexão de Cachi aponta sua percepção quanto à RS do grupo ao qual pertence, estando muito relacionada ao que pensa e a como vê o “ser docente” na instituição em que trabalha. A participante Fifi concordou e percebeu essa vocação em uma relação com a emoção, afirmando que:

[...] a vocação está relacionada com a emoção... e quando algo move você em direção a algo, então é muito importante sentir que você tem que fazer algo, que isso move você a fazer algo, porque, no final, você não pode ficar parado sem fazer nada, porque você não faz nada para você. Então eu a relaciono com tudo que está ao seu redor... aquelas coisas que você tem que fazer, que é respeitar, orientar... são todos infinitivos, no final, quando algo move você em direção a alguma coisa, essa emoção e essa vocação movem você a certas ações (FIFI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Para o participante Ramiro, que fez uma crítica a visão da docência como vocação destacando a importância da profissionalização, os docentes do ensino primário acreditam que a vocação é o motivo pelo qual devem se dedicar, mas que deveriam ser mais profissionais.

[...] eu acho que é bem provável, que normalmente as pessoas que se dedicam ao ensino, principalmente mais no ensino fundamental, talvez por serem cursos superiores, talvez sejam pessoas...muitas pessoas podem ser mais profissionais. Eu acho que sim, que estão pensando que realmente querem se dedicar a isso. [...] que as pessoas têm uma ideia de que ao invés de se dedicar a outra coisa, se dedicar a isso, no sentido de que é uma vocação (RAMIRO, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Em seguida, apresentei então aos docentes a relação do NC com os elementos intermediários I, na percepção da função geradora do NC “vocação”, como elemento criador que dá significado aos elementos “amor” e “necessário”. Com essa proposição, lancei a questão reflexiva: “Os docentes se reconhecem na representação social do grupo a que pertencem?”. Após o questionamento, foram traçadas reflexões e diálogos em que os participantes destacaram

se reconhecer nessa representação do grupo ao qual pertencem, como nos evidencia o bloco de falas a seguir:

[...] com a qual... eu me reconheço muito, porque eu sei... acontece comigo... tem vezes que eu falo: vou jogar a toalha... nunca tive vontade de jogar a toalha. Mas, o que eu poderia fazer, sempre... acho que, que sim [...] que eu gosto disso que... eu gosto, que eu preciso me formar, que eu preciso respeitar, que eu preciso aprender, preciso ser feliz e, de fato, meu trabalho... sim, continuo trabalhando é porque estou contente e feliz nele; que isso é uma realidade (CACHI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

Eu sou Fifi e acho que sim...por enquanto sim, talvez seja verdade, porque acabei de me formar e estou ansiosa por isso, assim como daqui a alguns anos talvez não tenha mais vontade (haha), mas sim, por enquanto é isso..., busco, busco fazer as coisas porque gosto (FIFI, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).

[...] eu acho que seria essa a tendência, seria o objetivo que realmente é um processo que talvez nem sempre a gente consiga plenamente, talvez seja uma coisa que a gente está caminhando para conseguir e conseguir...e podemos chegar cada vez mais perto (RAMIRO, no ERD de 05 maio 2022, tradução nossa).


Embora se reconheça na profissão, Ramiro destacou que essa representação social é um objetivo a seguir e que se vê no caminho de aproximar-se ou não dela. Nesse momento, a participante Cachi, que é a com mais idade e mais tempo de docência, fez a observação a partir da fala de seus colegas sobre esse reconhecimento deles dentro dessa representação, mesmo com distintas singularidades. Nesse sentido, vemos sua reflexão sobre as representações sociais como sendo uma estratégia desenvolvida pelos docentes para enfrentar a diversidade e a mobilidade do mundo (JOVCHELOVITCHI, 1994), ou seja, mesmo essa RS pertencendo ao grupo, ela transcende a cada um, de forma individual.

Chegando ao final do primeiro ERD, expliquei que nossos próximos encontros trariam outras discussões relacionadas à RS sobre “ser docente” da instituição. Em seguida, pedi que, a partir daquela aproximação inicial com a RS, os participantes escrevessem propostas de temáticas ou elaborassem perguntas relativas a possíveis discussões de curiosidades epistemológicas sobre a TRS expressando dúvidas e inquietações, os três participantes realizaram a escrita e a entregaram para mim. Essa solicitação foi feita considerando, conforme anteriormente já mencionado, que o objetivo dos ERDs (MORAIS, 2022) é de que, como

indivíduos ativos, os participantes possam ser criativos, participativos, coautores da formação e reconhecidos como autores do processo.

A partir da compreensão da representação social do grupo de professores(as) e das suas sugestões de temáticas e questões relativas à discussão da RS, pensamos na centralidade das discussões para a proposição de temáticas e planejamentos dos próximos encontros, conforme descritos no **Error! Reference source not found.**:

Quadro 11 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 2

CENTRO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA 		
ENCONTROS	TEMAS	DATAS
1º	Representação social do “Ser professor(a)”.	05/05/2022
2º	Representação social como guia para a ação: Ser um bom docente.	12/05/2022
3º	Representação social e Habitus Professoral: As relações entre professores e alunos.	19/05/2022
4º	Representação social, o "ser" e "fazer" docente: a constante necessidade de formação.	02/06/2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

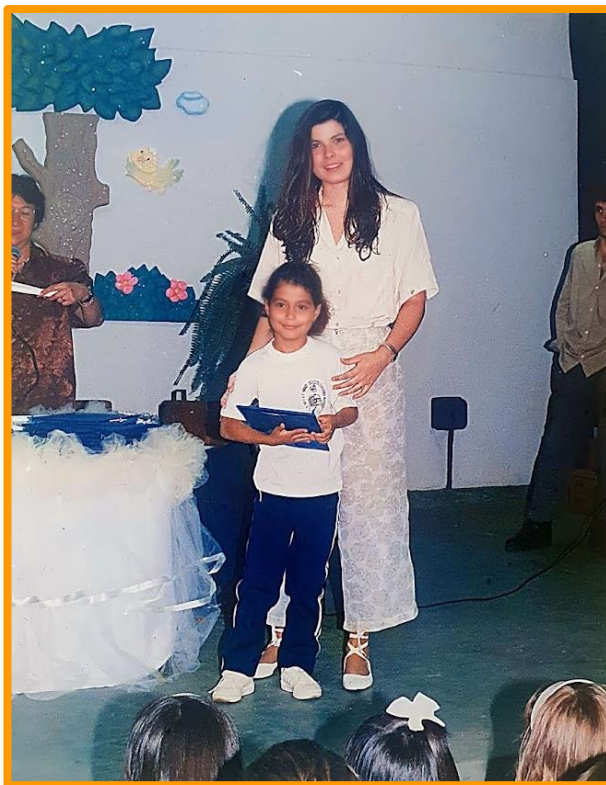
Nosso segundo encontro, com a temática “Representação social como guia para a ação: Ser um bom docente”, aconteceu no dia 12 de maio de 2022, tendo início no horário marcado, às 13h. Ao chegar ao Centro, uma profissional da secretaria me encaminhou à sala de aula de Fifi, que já me aguardava. As cadeiras estavam organizadas por ela em um semicírculo virado para o quadro branco, onde seriam projetados os slides. A sala de aula tinha dois quadros, um verde, para uso de giz, e um outro branco. Percebo, pela organização das carteiras, que as crianças se sentam em pequenos grupos, com as mesas viradas de frente para os quadros.

A docente Fifi já havia projetado na tela o material que havia lhe enviado antecipadamente. Aguardamos a chegada de Cachi e Ramiro e, em seguida, demos início à

exposição dialogada. Apresentei nosso roteiro e passamos a estudar alguns conceitos da TRS, na visão de Moscovici (1978), enfatizando que as representações são vivenciadas por um grande número de pessoas, sendo elas impostas, a cada nós e sem o nosso consentimento, de forma não necessariamente consciente. Nessa perspectiva, foram acrescentadas as reflexões de Nóvoa (2009) sobre pensar a formação docente com atenção especial às dimensões pessoais.

Expondo minha fotografia de quando era criança, no primeiro ano do Ensino Fundamental, fiz sua descrição e propus a reflexão, através de uma questão, sobre como recordamos dos professores de nossa infância.

Foto 6 – Pesquisadora com sua professora no 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1990).

Os docentes participantes da pesquisa recordaram de seus *maestros/as* do tempo em que eram estudantes de forma afetuosa. Ramiro destacou ter boas recordações do período da Educação Básica. Já Fifi recordou ter carinho por seu professor “Paco”, principalmente em relação ao trato humano. Cachi, por sua vez, recordou-se de um de seus professores, contando-nos sobre um que, segundo ela, era muito mau, enquanto outro era muito bom. Depois destacou sobre este último: “nos ensinava, nos questionava muitas coisas, nos fazia pensar” (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Nesse momento, Cachi e Fifi pediram para que eu falasse como me recordava das minhas professoras. Expressei-me então sobre a professora da foto, a professora Cristiane, que me alfabetizou e era muito carinhosa. Entretanto, recordo-me de professores mais rígidos também.

Na sequência, nossa próxima questão de reflexão foi: “Você acredita que sua postura enquanto docente tenha sido influenciada por esses professores?” Nessa reflexão, Ramiro foi o primeiro a se expressar.

[...] eu acho que no modo de atuar está a sua ideia do que você deve fazer, que é bem baseada no que você achou de bom nos seus professores, você tenta fazer, e o que você achou errado você tenta não fazer. [...] quando eu cresci e isso... quando eu fiquei mais velho eu já vi professores que não faziam nenhum planejamento, eles estavam fazendo o que... o que a gente tinha que fazer? Eles não sabiam o que havíamos feito no dia anterior na aula, e bem..., o que eles tinham na mala naquele dia, bem, o que eu expliquei a você, que eles não percebiam se tinham que fazer mais alguma coisa, que eles não sabiam o que era feito [...] uma das coisas que me incomodava como professores, né, professores que eu tive no colégio ou na universidade, que faziam tudo na última hora, sem planejar ... Então é isso que eu procuro ter, as aulas planejadas. Como nesse exemplo, eu posso colocar mais coisas, se eu vi coisas que não gosto dos professores que tive, bem, eu tento não repetir, e as coisas que me parecem boas, tento fazê-las (RAMIRO, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

No final você acaba ficando com... os professores... seja como for que você tenha interpretado, ... você vai se tornando uma pessoa, e no final... é verdade que você reflete isso nas suas aulas e você começa a tirar de tudo experiências que você teve com os professores, mas também... Aos poucos e no final... alguns professores marcaram você e você sabe o que gostou e o que não gostou e a partir disso tenta fazer o que gosta e não fazer o que não gostou ( FIFI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Ambos os docentes, Ramiro e Fifi, acreditam que os seus *maestros/as* de infância tenham, de certa forma, influenciado *o maestro* e *a maestra* que se tornaram hoje. Já na visão de Cachi é diferente. Ela acredita que a sua formação é a base do que faz, pois sempre está buscando inovações educacionais. E disse mais:

Eu... eu não sei... que eu fui influenciada pelos meus antigos professores ou professoras, eu não sei. Eu acho que a minha formação me influenciou mais. Mudei as formas de ensinar ou de agir e de me organizar através do que foi me formando e do que gostei. Sempre gostei de estar um pouco na vanguarda daquilo que era inovador na infância, gostava do mais inovador no primário

[...] mais influência, o que eu queria fazer ou o que eu fazia, pois pode ser (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Pensando sobre isso, voltamos a observar a Espiral Representacional da RS dos *maestros/as* neste centro educacional. A partir das falas apresentadas nas justificativas dos docentes participantes da terceira etapa da pesquisa sobre vocação, passamos a dialogar sobre o que ela seria para cada um deles.

Eu disse que a vocação estava relacionada com a emoção, então para mim a vocação é a emoção, e é aquela coisa que te leva a querer fazer mais, a fazer coisas, a agir, para mim essa é a vocação (FIFI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

[...] vocação, muitas vezes, está mais relacionada ao que você quer fazer, mas vocação é você ser chamado para fazer alguma coisa. Para mim, a princípio, a palavra seria isso, que você é chamado para fazer alguma coisa (RAMIRO, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Então, eu acho que a vocação a que o Ramiro se refere é como um chamado, como se o estivessem chamando para fazer alguma coisa, por exemplo, a vocação que sentem as pessoas que se dedicam a ser padres, ou gerentes, ou freiras, ou o que eles querem... bem, isso me levou até lá. Mas, para mim, a vocação, na verdade, é ter a esperança de fazer algo todo dia pelo seu trabalho, que no caso é ensinar crianças, dirigir uma escola etc. etc. etc., vocação para fazer, não para ser chamado, mas para fazer (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Na fala de Cachi, observamos a interpretação de vocação de duas diferentes formas: quanto às tendências tradicionais, relativas a seguir uma missão, como vimos no capítulo anterior, com Codo (1999), na comparação entre um docente e um sacerdote; e com remissão a Freire (1998), na ontologia da necessidade de se potencializar a amorosidade.

Em seguida, passamos a refletir, a partir da exposição dialogada, sobre a análise da representação social “*ser docente es vocación*” e sobre os elementos intermediários I. Após nossas reflexões, retomamos o diálogo sobre nossa compreensão sobre vocação, destacando-se as seguintes falas:

[...] eu vejo que o significado da vocação é como se fosse importante que a pessoa tenha algumas características que lhe ajudem no que faz, mas também considero que é importante, mesmo que aquilo a que você está se dedicando não seja o que pensou a princípio, você pode fazer com interesse e usando os procedimentos e técnicas adequadas para que você possa fazer bem (RAMIRO, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

[...] parece que a vocação está muito ligada à empatia e emoção. Claro, porque você também tem que ter empatia para se colocar no lugar de uma criança que tem algumas causas sociais que a impossibilitam de chegar ao aprendizado porque não está preparada por todo o contexto social que a cerca. E aí, isso também, muitas vezes, é necessário que a empatia esteja relacionada com a vocação, porque, ao mesmo tempo que você quer ensiná-la, .....há outros também? com a vocação também, porque quando você vê que quer ensiná-la... bem é isso, eu acho... e esse outro também está aí pra ver? (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

[...] bem, eu acredito que depois do que vimos, é necessário ter uma parte de amor e que a empatia e, além disso, são tipos de pessoas que têm qualidades que também, tem paixão pelo que fazem, e ... na hora de ensinar você tem que ter algumas qualidades necessárias mas você não as tem... aquelas que são necessárias para você na hora de ensinar, se você precisa ter empatia e você não tem isso, bem, você pode ter muita vocação mas aí eu ainda acho que a vocação é o que move a querer melhorar, e no fundo é o amor pelo que você faz (FIFI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

As falas dos docentes coadunam com a representação social dos docentes daquele centro de educação, assim como com uma das questões levantadas pelo grupo: “O que é necessário em nossa sociedade para ser um bom ou uma boa docente?”. Afinal, objetivavam encontrar a melhor forma de desenvolver o seu “fazer” docente.

Apresentei algumas reflexões de Nóvoa (2009) que nos atentam para o fato de que durante muito tempo tem-se buscado por atributos, características e competências que definam um “bom professor”. Por meio desse autor, expus uma tessitura histórica.

É importante destacar que, na segunda metade do século XX, consolidou-se uma trilogia que teve muita relevância na área da formação docente, sendo ela relativa ao saber concernente aos conhecimentos; ao saber-fazer, no que tange às capacidades; e ao saber-ser consonante às atitudes. Nos anos 90, foi imposto o conceito de competências em reflexão teórica, mas principalmente nas reformas educativas. Nóvoa acredita que essa conjectura demonstra a percepção de que os docentes não conseguiram libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de carácter técnico e instrumental.

Na proposição de um conceito sobre “um bom professor”, Nóvoa (2009) discute ainda sobre a conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Ele destaca uma predisposição que não é natural, e sim construída, na definição pública de uma posição que tem forte sentido cultural e de um profissional docente que está em constante construção no interior de uma personalidade do professor.

Em meio a essa discussão, o grupo passou a refletir sobre vocação em uma perspectiva de predisposição na relação com o desejo de transformação e mudança. Observamos que os docentes percebem a formação como necessária neste caminho de se construir um bom docente,

como observado na fala de Cachi: “Você sabe do que precisa, para, de uma maneira ou de outra, conseguir fazer o seu trabalho da forma mais direta possível, para que esteja atualizado e para que os resultados sejam bons, você também precisa disso, treine-se e avalie-se.” (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Decerto, avaliar-se seria uma forma de compreender as suas necessidades de formação para exercer a função docente. Assim, as reflexões e diálogos passaram a girar em torno das mudanças que os docentes, naquele momento, ao olharem para trás, traziam para o nosso diálogo sobre as suas histórias, como observamos na constatação de Cachi: “Bem, eu me vejo, sim, através da minha história docente... eu mudei sim, eu tive algumas mudanças no processo de ensinar e no processo de ser” (CACHI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa).

Mesmo Cachi revelando ter noção de que mudou, observamos em sua fala a perspectiva da necessidade do amor e da vocação, elementos presentes na representação social dos docentes, como visto nos dizeres de Fifi: “[...] e no final, é verdade que nesse caminho você tem que ter uma predisposição para melhorar no final do caminho e você fica mais experiente...” (FIFI, no ERD de 12 maio 2022, tradução nossa). Em outras palavras, no final aparecem as predisposições que satisfazem a busca por ser um melhor docente.

O terceiro encontro com esse grupo de docentes foi realizado no dia 19 de maio de 2022, das 13h às 14h, com a apresentação do roteiro e guiado pela temática “Representação social e *Habitus* Professoral: As relações entre professores e alunos”. Ao chegar no Centro de Educação, fui informada de que Cachi e Fifi, duas dos três participantes da pesquisa, haviam saído para uma atividade em um centro próximo ao do desenvolvimento da pesquisa. Aguardava as docentes próximo à secretaria quando o *maestro* Ramiro apareceu, juntando-se a mim na espera pelas colegas. Enquanto conversávamos, as duas logo chegaram, sorridentes e simpáticas desculpando-se pelo atraso. Informaram-me que estavam em uma reunião de um Programa de Educação Digital, do qual a instituição participa e que é desenvolvido pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Subimos para a sala de aula de Fifi e iniciamos o encontro.

Em nosso encontro anterior, eu solicitei aos docentes que trouxessem uma foto sua da infância, preferencialmente relacionada a seu tempo de estudantes. Comecei a exposição dialogada apresentando a minha foto e pedi que eles assim o fizessem, a partir da seguinte questão reflexiva: “Quem era esta criança?”. Ao mostrar a minha fotografia, os participantes me informaram que na Espanha também faziam esse tipo de registro fotográfico no colégio quando eles eram crianças e brincaram dizendo que o que mudava era a bandeira que aparecia atrás. Por conseguinte, iniciei a reflexão falando sobre a criança que eu era.

Em seguida, Cachi se apresentou e, com pesar, desculpou-se por ter esquecido a sua foto. Na apresentação, ela se comparou a mim quando disse que também era uma criança muito movimentada e que brincava com meninos. Cachi nos contou que fazia algumas traquinagens e que matava animais de sua casa, tais como coelho<sup>105</sup> e galinha, além de destacar ser uma criança que gostava de aprender coisas novas e muito ativa. “Bom, eu diria hiperativa, porque acontecia muitas coisas, me envolvia em brigas, porque me movimentava muito, não parava, era assim.” (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa). No colégio, era líder e uma boa estudante. No ensino primário, estudou em um colégio apenas de meninas e disse ser muito rebelde.

Fifi, ao apresentar a sua foto, trouxe a imagem no celular e nos relatou que se identificou comigo e com Cachi também, por ter sido uma criança muito inquieta e observadora. Ela estava sempre com seu pai e fazendo as coisas que ele fazia tais como consertar aparelhos elétricos. Destacou que era muito criativa e que construía coisas, inventava histórias e era muito ativa ao mesmo passo que também era muito introvertida. “[...] E isso também me fez entrar no meu mundo das minhas coisas e aprender sozinha, sem ajuda de ninguém.” (FIFI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa). No colégio, disse que era muito calada, porém uma boa estudante, embora agisse com adultos de forma diferente do que quando estava apenas entre suas amigas.

O participante Ramiro trouxe um álbum de fotos de sua infância. Nesse momento, nós o rodeamos para ver as fotos. Fifi e Cachi fizeram pequenos comentários graciosos ao ver as fotos de Ramiro. “Que legal esse álbum, hein?!” (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa). Ramiro relatou ser uma criança muito falante e bem independente, que gostava de fazer coisas diferentes, como ler um livro enquanto os demais estudantes jogavam bola. Segundo ele próprio, fazia muitas coisas sozinho no período. No colégio, destacava-se como um bom aluno que gostava de ler “*comics*” e fazer atividades artísticas.

Após as falas sobre como eram enquanto crianças no colégio, refletimos buscando relacionar a criança que foram com o docente que são por meio da seguinte questão reflexiva: “Como a criança que você foi influenciou no *maestro/a* que se tornou?”.

Fifi ressaltou que a influência está relacionada a um olhar empático, pois “[...] influencia na hora de entender certas situações que acontecem com as crianças... como elas

---

<sup>105</sup> Na cultura espanhola, o coelho é um animal do qual é comum se consumir a carne igualmente a de outros animais como frangos, porcos, peixes e gado. Algumas pessoas, inclusive, criam os coelhos em casa e os matam para a sua alimentação. Nos mercados, há carne de coelho disponível para a compra, assim como de outros animais, para o consumo humano.

vivem, situações que eu tinha vivido quando criança, porque agora como adulto você vê de outra forma, mas ajuda a ter empatia [...]” (FIFI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Cachi, em sua fala, assim como Fifi, destacou:

[...] muitas vezes eu me reconheço em alguns alunos, pelo jeitinho deles, e, claro, agora, que vejo de uma forma diferente, [...] ao mesmo tempo eles tem um pouco disso, quer dizer, quase nada, se às vezes você é um pouco condescendente com algumas coisas assim desde o início, mesmo que tenha que ficar sério e tal, mas no fundo você acha que não acontece nada com certas coisas. E como isso é visto agora, bem, eu vejo isso agora, bem, como isso me influenciou? Eu olhei para as coisas que fizemos em nível de grupo e vejo que, agora, por exemplo, me incomoda muito quando eles mexem com uma pessoa que é diferente, porque ela é mais retraída ou mais assim e eu me lembro de coisas que a gente fazia que não davam certo, meu grupo de amigos. E então isso também me influenciou quando eu vejo coisas assim, quer dizer, sim, sabe, meio que me incomoda muito ter feito isso naquela época, e nós fizemos e depois não acontecia nada, era diferente (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Essa reflexão de Cachi, levou Fifi a interrompê-la para acrescentar que aquela era uma forma de se integrar ao grupo. Ao término, Cachi deu continuidade à sua fala:

[...] não sei... e foi isso, porque talvez você tenha deixado alguém isolado e você estivesse um pouco, bem, fazendo o que hoje se chama *bullying*. Bem, antes o *bullying* era meio diferente, então quando eu vejo algo que fazemos agora, eu penso, talvez fosse *bullying*, pode ser. E como isso influencia, que é um assunto que eu sempre tento ver se é verdade, por exemplo (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

O *maestro* Ramiro relatou que não conseguiu fazer essa relação, mas recordou que era muito falante e que hoje se considera introvertido. Posteriormente, fez uma relação com suas vivências junto a seus *maestros* dizendo:

[...] eu também não expliquei antes que eu...[...] falava na aula. Pouco a pouco foram me dizendo, a base de castigos [...] que tinha que falar menos na aula e tal [...] fui melhorando, respeitando os momentos de falar, essas coisas [...] não sei. (RAMIRO, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

A partir dessa reflexão, os participantes destacaram em suas falas que desde sempre os *maestros/as* se incomodam com os alunos falantes e que isso continua atualmente. Na continuação, apontaram que “*hablar en clase, estaba prohibido*”<sup>106</sup>. Cachi, então, comentou:

---

<sup>106</sup> “Falar em classe era proibido.” (tradução nossa).

“Claro, falar quando você sente vontade, não, mas você sabe, é algo como isso, que as aulas têm que ser silenciosas, né, sei lá, isso se repete. Todos nós exigimos, e isso nos incomodava como alunos/as.” (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

A reflexão sobre a disciplina comportamental, que Ramiro relatou acontecer por meio de castigos e Cachi mediante o controle na fala das crianças e posteriormente com uma educação autoritária, revela-nos o *habitus* professoral (MELO, 2009) que os docentes perceberam estar presente em suas práticas, fazendo-os agir conforme algo que estava inconsciente, mas que na reflexão passaram a compreender. Mas, especificamente no *hexis*, quando “revela através de gestos, posturas, tom de voz, tendo como vitrine o próprio corpo dos agentes sociais” (MELO, 2009). Exemplifica essa constatação a fala de Cachi:

Acho que pode ser pela idade [...]. Acho que fica claro, conforme você volta mais o tempo. Eu, por exemplo, na minha vida, lembro que me deixavam me explicar quando fazia algo que não era certo, ou nunca fazíamos algo que estava relacionado com o que era ensinado. O que dizia.... e você, se fazia alguma coisa dizia em casa: "é que a professora me contou o que está acontecendo e ah, sim, ela me deu uma bronca e..." ah, se?!... pois eu também" e então clasclas... Por isso que me educaram, a forma como te educam na escola, a mim também educaram, mas foi uma educação mais autoritária; a minha era mais autoritária. Era a figura do professor que estava ali e você estava sob sua autoridade. E agora que eu o vejo como mais humano. O assunto, embora você tenha que manter seu status de professor, mas há mais diálogo com o aluno sobre muitos tópicos que não existiam antes. Então aí vejo que não é igual (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Dando continuidade à reflexão, iniciei uma nova exposição dialogada, estabelecendo uma relação entre a TRS (Moscovici) e o *Habitus* (Bourdieu), como anteriormente apresentado no subcapítulo 4.3.3 desta tese.

A reflexão a partir da aproximação das duas teorias, de Melo e Domingos Sobrinho (2009) nos levou a perceber que trazemos alguns *habitus* das nossas vivências estudantis na nossa prática docente. Esse fato perdura em nossa vida profissional e constitui o *habitus* professoral (MELO, 2009). Diante dessa compreensão, apontei aos docentes que precisamos refletir se a forma como aprendemos produziu, de fato, em nós um *habitus* professoral. Fifi iniciou as falas.

Eu sou Fifi e, bem, no final, você aprende com o que vê.... e todos os professores que passaram pela minha educação têm sido modelos, para o bem e para o mal. E é isso que eu digo, aí você vai aprendendo, logicamente, você vai aprendendo com as experiências que tem e é sempre influenciado por alguma coisa e agrega isso à sua forma de ser, tornando-se o professor que é (FIFI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Ramiro continuou, a partir da fala de Fifi, percebendo que com ele não ocorreu de forma diferente. Assim ele se pronunciou: “[...] penso que sim, que fica algo, independentemente de que logo transpareça e, pois... talvez... mude alguma coisa, mas, sim, você tem uma ideia de como são as coisas a partir das coisas que viveu previamente” (RAMIRO, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

A participante Cachi, por sua vez, apresentou uma visão diferente notada que, ao elaborar o pensamento para construir suas recordações, tentou compreender e relatar como tomou consciência disso. Elaborando seus pensamentos com a voz, a *maestra* refletiu:

[...] Não sei, não me lembro de fazer as coisas como um hábito de algo .... que diga sobre o meu professor ou aquela pessoa, mas... pode ser por causa da memória. [...] porque eu a incorporei e talvez em algum momento tenha buscado no baú das recordações, nas gavetas que há aí, onde vamos guardando coisas que não sabemos que tínhamos guardado e depois recorremos a elas e então podemos passá-las..., mas não tenho consciência de que existam..., de que isso seja porque as faziam porque as faziam algum professor, eu não tenho consciência disso (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Nesse momento, a docente fez uma pausa, olhou para os demais e para mim, pesquisadora, com uma expressão de quem buscava entender. Todos, em silêncio, olharam para ela, que assim complementou sua fala:

Além disso, as crianças mostram muito, quero dizer, gritam muito, não sei, gritam muito, quando falam comigo... elas dizem coisas que às vezes não gostamos muito, professores... essa é uma das coisas que incomodam alguns deles. Normalmente gritam, gritam uns com os outros e tal. E isso deve ser banido como um hábito, da profissão. Isso deveria ser proibido, mas ainda está se repetindo. Mas também, bem...passam-se anos... os gritos (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

A visão de Cachi sobre esse *habitus* professoral, apresentada aqui, contribuiu na relação dessa teoria com a TRS, pois compreendemos que o pensar, quando é feito em voz alta, traz a público uma atividade ruidosa, satisfazendo a necessidade de comunicação (MOSCOVICI, 2015). Vale frisar que essa comunicação mantém e consolida o grupo nesses momentos de criação visível, estando ela permeada de sentido e finalidade, possuindo uma voz humana a partir de sua existência e agindo/reagindo como um ser humano.

Dentro da análise da representação social do grupo, no capítulo 5 desta tese, alguns elementos periféricos, como “paciência”, “difícil”, “temperança” e “esforço” estariam na

função de defesa do Núcleo Central (ABRIC, 1998) como contraditórios. Mas, em suas justificativas, os participantes reafirmaram a necessidade da vocação e do amor para o ser docente. Esses, por sua vez, são elementos que estão no campo semântico da complexidade do trabalho docente.

Ao final do encontro, voltamos a visualizar a espiral representacional da RS dos docentes desse centro de educação na concepção de que a “vocação” e o “amor” são muito necessários nas relações e interações entre os docentes e estudantes. Assim, travamos uma reflexão e diálogo sobre uma temática levantada por um participante da pesquisa em nosso primeiro encontro: “Como conseguir que a dinâmica do colégio quanto à relação entre professorado e alunado<sup>107</sup> seja melhorada?” (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Para essa nova reflexão, apresentei para os docentes algumas visões teóricas de Freire (1996) destacando que o professor necessita provocar o movimento do pensamento e se categorizar em uma relação horizontal de respeito e intercomunicação entre ele e o estudante, entendendo que a troca de conhecimento entre ambos é importante para o processo de aprendizagem e na construção da identidade profissional.

Alguns instrumentos foram importantes para esse momento de reflexão, como as justificativas dos docentes na etapa anterior desta pesquisa, que coadunam com o pensamento de Freire (1996). Destacamos a seguinte fala: “É um trabalho de dedicação para dar o melhor de si, por isso a primeira coisa a fazer é ouvir e depois apoiar e dar. Não pode haver educação ou aprendizagem se não houver envolvimento, a partir dele os nossos estudantes obtêm a vontade de SER e de APRENDER” (Participante 15 F, tradução nossa).

Na continuação, em diálogo com os exemplos das relações entre docentes e estudantes que ocorrem no centro, a participante Cachi relatou que as crianças estabelecem relações diferentes com cada *maestro/a* e que isso interfere no colégio como um todo, devido à troca dos docentes. A participante argumentou que passou a perceber que “[...] precisamos falar também sobre como nos tratamos, sobre como tratamos uns aos outros, isso deve acontecer também nos claustros, colocar as coisas na mesa e não falar por trás. Para melhorar!” (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Fifi expressou que pensa igualmente a Cachi no concernente à necessidade de os docentes construírem normas e consensos, mesmo cada um tendo sua escala de valores e sua personalidade. Destacou ainda que isso seria de grande benefício para as crianças e afirmou:

---

<sup>107</sup> *Professorado e alunado* são palavras provenientes do vocabulário não sexista usado na Espanha.

“Mesmo que este consenso seja muito difícil de alcançar, por causa da discussão.” (FIFI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

As duas participantes dialogaram sobre como esse tipo de ação seria difícil e de como, talvez, ele esteja apenas no campo da teoria. No final, Cachi sugeriu que Ramiro entrasse no diálogo e, assim, ele trouxe uma fala de concordância com as docentes.

As reflexões não se encerraram, Fifi e Cachi interpretaram que compreender o *Habitus* Professoral e a representação social lhes possibilita levantar e dialogar sobre situações-problema. Desse modo, as participantes perceberam e destacaram a necessidade de mudança, como registrado no trecho transcrito abaixo:

No final, o que vejo aqui é que todos temos muito claro o que deveríamos ser, mas, no final, há pouca vontade de mudar. Porque sim, gostaria de ter paciência..., mas não a tenho. Talvez devêssemos parar e pensar sobre o que vimos antes, talvez devêssemos mudar alguns hábitos para nos tornarmos a pessoa que devemos ser, etc., etc. Aqui somos muitos e sabemos que nem todos fazemos... sabemos claramente que temos de fazer, mas deixamos para depois. (FIFI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Cachi, por sua vez, além de compreender o problema, identificou a necessidade da tomada de consciência. A participante vislumbrou que uma formação como essa, feita a partir dos ERDs, é uma importante estratégia para mudança. E completou:

[...] Não posso mudar um hábito que quero mudar se não parar para refletir e ter consciência daquilo que faço e do que não quero fazer, ou do que quero mudar, ou quero melhorar. [...] .., penso que temos de refletir e também temos de ver que as reuniões de professores também nos consomem, consomem todo o nosso tempo. Não temos tempo para refletir. Eu, por exemplo, estou gostando muito disso, pena que somos apenas 3, porque isso nos permite falar das coisas de que não falamos calmamente numa reunião e agora estamos a ter a paz de espírito para falar sobre elas. Se fôssemos em maior número, então talvez fôssemos despertados para algo, ok? Precisamos falar mais também nas reuniões sobre questões pedagógicas, a pedagogia do ensino, a pedagogia de ser professor, as representações do, nosso, do que queremos (CACHI, no ERD de 19 maio 2022, tradução nossa).

Finalizamos esse encontro narrado com reflexões que evidenciam um entendimento dos docentes quanto à compreensão de *habitus* professoral em sua relação com a representação social. Além disso, eles chegaram ao entendimento de que refletir e dialogar sobre isso constrói uma perspectiva quanto à transformação nas relações entre *maestros/as* e seus estudantes.

Nosso quarto e último encontro, com o tema “Representação social, o ‘ser’ e ‘fazer’ docente: a constante necessidade de formação”, foi realizado no dia 06 de junho de 2022. Iniciamos nossas reflexões revisitando a representação social do grupo de pertencimento dos

docentes, mas as reflexões do dia estavam direcionadas à relação entre o “ser” e o “fazer” docente, sob a ótica da complexidade da função docente relacionada à necessidade de constantes formações objetivando a melhoria da educação.

Sobre as demandas da profissão docente, Fifi destacou que essas, muitas vezes, acabam sobrecarregando os docentes.

[...] Bem, penso que estamos muito dependentes de coisas como o ritual..., a aprovação, e no final esquecemos um pouco da criança que, por isso, está....[...] e está muito saturada porque no final, realmente, todas essas coisas, embora sejam importantes, continuam a ser um fardo que desvia um pouco a nossa atenção do que é realmente importante, que são os estudantes à nossa frente (FIFI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

Na compreensão dela, a sobrecarga leva os docentes a esquecerem o mais importante, que, em sua opinião, é a relação com as crianças. A participante Cachi, continuou a reflexão de Fifi dizendo:

Sim, concordo com a Fifi, às vezes não valorizamos as coisas importantes e porque nós...todas estas coisas que estão sempre nos exigindo "e tal e qual" e depois, percebemos, na realidade, ..... que reforma após reforma, após reforma, no final, estamos sempre a ensinar a mesma coisa, ou seja, o que faz parte do currículo, quando o mais importante é mudar essa forma, essa didática [...]. Se isto é importante, significa que com a minha experiência, nunca me preocupei com isso, nunca me preocupou. Desde que comecei a trabalhar, prestei mais atenção ao dia a dia; vi que quando terminei uma aula estava satisfeita com o que tinha feito, e com o que tinham aprendido e se tinha de continuar ou não ... o currículo. [...] o importante é que estava a melhorar a minha didática, a minha forma de motivar as crianças e assim por diante. [...] mas é verdade que, cada vez mais, as pessoas se dedicam a isso, a aquilo, a isso e mais de forma insistente e esquecemos as crianças (CACHI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

As falas das participantes denotam as demandas relacionadas ao currículo, que é configurado a partir da legislação e das constantes reformas que ocorrem de acordo com a mudança de governo. Os docentes destacaram que constantes reformas e exigências são fontes de sobrecarga e que, em razão disso, estariam deixando de observar as crianças.

Com base no relato das docentes, julgo necessário retomar minhas discussões tecidas no subcapítulo 5.2.2, sobre o Marco de Inovação Educativa (MIE), um documento produzido pela *"Conselleria d'Educació, Cultura i Esport da Generalitat Valenciana"*<sup>108</sup>. Na

---

<sup>108</sup> Secretaria de Educação, Cultura e Esporte da Comunidade (respectivo a estado no Brasil) de Valência - (Tradução nossa).

apresentação do documento, consta que ele tem caráter didático, como uma caixa de ferramentas que contém sugestões de iniciativas inovadoras contextualizadas em cenários concretos, sendo estas experiências educativas vivenciadas em instituições de ensino. Na organização do MIE, seus autores começam respondendo algumas questões, entre elas: “Esse documento não é uma receita: não pretende proporcionar fórmulas. O que não é esse quadro de inovação educativa?”

Apresento aqui o documento, destacando a fala dos seus autores a seu respeito, que equivale à fala dos docentes participantes da pesquisa:

Nem é um manual de instruções, como aquele que nos é dado para operar um aparelho que adquirimos, porque a inovação não é de forma alguma um aparelho. Não é, definitivamente, um documento técnico, elaborado a partir de um conhecimento supostamente especializado e externo, que contenha regulamentos ou prescrições (LLAVADOR; MORALES; ESTEVAN, 2021, p. 8, tradução nossa).

O documento não se constrói na perspectiva de imposição de um currículo, mas como uma proposta que considerou o que estava acontecendo nos centros de educação de Valência, e às experiências docentes que se destacaram dentro dos *Movimientos de Renovación Pedagógica*<sup>109</sup> (MRP). De acordo com Llavador, Morales e Estevan (2021) esses movimentos objetivavam uma educação democrática, transformadora, comprometida, igualitária e coeducativa. Mas essa coeducação, segundo Martínez (2014), promoveria a igualdade como fundamento de respeito à diversidade e à valorização do feminino e do masculino, supondo o conhecer-nos e conhecer a criança.

Retomamos a análise da espiral representacional da RS dos docentes e as justificativas que deram origem ao campo semântico da profissionalização. Ramiro, por exemplo, apontou que estamos em constante formação e precisamos, enquanto docentes, refletir sempre na busca de conhecimentos para tentar melhorar a sua prática docente.

Cachi concordou com Ramiro e destacou diversos exemplos enfatizando que objetivos estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem desde muito tempo, como ensinar a ler e escrever, porém, com o passar do tempo, a didática para se fazer isso mudou. Segundo a *maestra*:

[...] adaptar-se a realidades diferentes, ou seja, não se pode ter sempre o mesmo olhar, a visão vai mudar, não se pode olhar para todo mundo da mesma maneira e algumas pessoas vão permitir, não sei, isso também nos torna

---

<sup>109</sup> Movimento de Renovação Pedagógica (Tradução nossa).

profissionais, certo, sabendo estar com certas pessoas, crianças, colegas, etc (CACHI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

Fifi acompanhou a compreensão de Ramiro e Cachi sobre a necessidade de formações contínuas, porém sua reflexão está relacionada ao exemplo de *maestro* que teve na infância, citado em reflexões anteriores por ela. Nessa perspectiva, ela disse:

[...] Concordo que sim, tem que ter formação, mas no final, tenho que estar em último lugar, tenho que aprender as metodologias, porque quanto mais aprendo mais sei, por exemplo [...] tive um professor no terceiro ano da escola primária que era o Paco, que com as tecnologias era [...]. Acho que ele nunca me mostrou um vídeo e é a pessoa que mais me ensinou e de quem mais me lembro e não teve formação nas metodologias, [...] se o Paco tivesse tido formação em novas tecnologias, talvez a aula tivesse sido mais rica, mas para mim isso não fez falta, e sublinho a forma como ele tinha de ensinar, prendia minha atenção, e penso que o que é mais necessário é isso, mais do que a formação [...]. e digo, formar-se, sim, ótimo, quanto mais soubermos, mais podemos oferecer [...] (FIFI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

Cachi complementou a discussão dizendo: “[...] Mas quando você fala de Paco está falando de uma pessoa que foi provavelmente e culturalmente uma pessoa muito sábia, que teria muito para lhe oferecer...” (CACHI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa). Nesse momento, Cachi trouxe a reflexão que relaciona o “ser” docente ao “fazer” docente. “Claro, isso também é muito importante, porque se não tiver nada para oferecer como bagagem cultural...” (CACHI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

A fala de Fifi estaria relacionada, no **Marco de Inovação**, à necessidade de reconhecer aprendizagens que seriam consideradas como menos valorizadas, levando em conta as experiências locais, nacionais e internacionais como fontes de aprendizado, como também as experiências plurais que combinam a tradição e a inovação. Nesse caso, apontamos a experiência finlandesa, com uma abordagem que considera a tarefa de um docente basicamente como de assistência aos seus estudantes para que se convertam na melhor versão de si mesmos.

A participante Fifi argumentou, então, sobre o professor ser culpabilizado por questões educacionais, o que ela asseverou ser uma questão que desprestigia o profissional da docência.

[...] Eu sou Fifi e penso que neste momento um pouco de atenção é totalmente posta no professor e no professor... ele é o culpado por tudo, quer o aluno esteja bem ou mal, ele é o principal... ele recebe tudo... ele é o culpado por tudo, mas ao mesmo tempo ele é desvalorizado por todos... ele tem isso... ele diz estar tudo bem, mas ao mesmo tempo é desvalorizado por tudo o que faz [...] (FIFI, no ERD de 06 jun. 2022, tradução nossa).

Sendo esse pensamento construído de uma operação cognitiva relacionada à redução, no sentido desse docente ser menosprezado, para Jodelet (2001) isso seria um ponto de partida para uma das transformações que ocorrem na construção de representações sociais, pois o indivíduo se percebe no efeito coercitivo das normas e dos mandatos sociais expressos para a culpabilização do eu e no desconhecimento relativo às condições materiais, econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram esta trajetória possível.

Os relatos dos participantes evidenciam que as instituições de ensino operam como configuradoras de uma identidade profissional, pois (re)constróem modelos identificatórios que circundam os participantes e, a despeito desses modelos, impõem definições para conceituar essa identidade como sendo algo homogêneo e estático. De acordo com Domingos Sobrinho (1998), essas identidades socioculturais são estruturadas pelo *habitus*, esse que representa uma via de acesso à produção das representações sociais, o que permite a construção de esquemas que constituem o indivíduo. Contudo, os docentes perceberam nas reflexões a necessidade de isso ser problematizado.

Os Encontros Reflexivos Dialogais nesse campo de pesquisa marcaram uma experiência diferente para mim, pelo fato de terem ocorrido de forma presencial e em outro idioma<sup>110</sup>. As interlocuções e diálogos aconteceram de forma satisfatória e os participantes demonstraram alegria por estarem envolvidos nos encontros, chegando a externar isso em falas.

Recordo-me que, já no segundo encontro, quando os agradecia pela disposição de estarem ali em seu horário de repouso, eles destacaram que gostariam de me agradecer por poderem vivenciar a minha pesquisa doutoral. Em nosso encontro de despedida, os participantes me pediram, inclusive, uma foto para guardarem de recordação.

A duração dos encontros atendeu ao planejamento inicial. As reflexões e diálogos possibilitaram pensar o “ser docente”, nos aspectos da profissão, a partir da RS do seu grupo de pertencimento e das suas representações individuais. Ponderamos também a docência pelo viés dessas representações e do *habitus* professoral (MELO, 2009), considerando a realidade do contexto imediato, no caso o centro educacional no qual estavam inseridos.

#### **6.4 Ser docente é estudo: diálogos sobre o campo 3**

---

<sup>110</sup> Valência é uma cidade bilíngue, onde se fala Espanhol e Valenciano. Por vezes, sem perceber, os habitantes, assim como os participantes desta pesquisa, misturam os dois idiomas. Embora eu pesquisadora tenha certificação DELE B2, estava em Valência há pouco mais de quatro meses, por isso estabelecemos que os encontros ocorreriam na língua espanhola.

Este subcapítulo está destinado à descrição dos ERDs relativos ao campo de pesquisa apresentado no subcapítulo 3.2.3, ou seja, à instituição de ensino da Rede Federal (Brasil).

Como nos outros dois campos de pesquisa, neste realizei a TALP durante a terceira etapa. Dos 23 docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa instituição, no ano de 2022, 16 participaram inicialmente da pesquisa e 12 indicaram no questionário socioeconômico o seu desejo de participar da quarta etapa do ERD.

Defini como primeiro critério para a escolha dos 5 docentes participantes da etapa dos ERDs o horário em que o docente estaria ministrando aula. A maioria deles lecionava no turno matutino e esse fato facilitaria a organização do horário de nossos encontros. Os demais critérios priorizavam a constituição de um grupo o mais heterogêneo possível e foram: ser o único docente da pesquisa do gênero masculino; ser docente substituto; ser docente com maior tempo de docência; ser docente com menor tempo de docência. Em razão desses critérios, tivemos como participantes os docentes listados no **Error! Reference source not found.:**

Quadro 12 - Docentes participantes do ERD no campo 3

INSTITUIÇÃO DE ENSINO REDE FEDERAL 		
DOCENTE PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PERFIL
 <b>AFRODITE</b>	Especialização em: Psicopedagogia; Gestão escolar; Ensino de teatro. Mestrado e Doutorado em Educação (UFRN)	Natal/RN Feminino 46 anos Leciona há 17 anos Docente efetiva
 <b>MARINA</b>	Especialização em Docência no Ensino Superior Mestrado e Doutorado em Educação (UFRN)	Natal/RN Feminino 38 anos Leciona há 13 anos Docente efetiva
 <b>HELENA</b>	Especialização em Psicopedagogia Mestrado em Educação (UFRN) Doutoranda em Educação (UFRN)	Natal/RN Feminino 44 anos Leciona há 26 anos Docente efetiva
 <b>RHARA</b>	Especialização em Educação Infantil Mestrado em Inovações Tecnológicas (UFRN)	Natal/RN Feminino 50 anos Leciona há 20 anos Docente efetiva
 <b>COUTINHO</b>	Mestrado em Educação (UFRN) Doutorado em Educação (UFBA)	Natal/RN Masculino 28 anos Leciona há 7 anos Docente substituto

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Um fator surpreendente nesse campo de pesquisa foi a disponibilidade dos docentes em participar deste estudo. A valorização que o grupo de participantes deu à nossa pesquisa foi evidenciada no desejo de participação na etapa dos encontros. O grau de formação acadêmica desses docentes — três doutores, uma doutoranda e uma mestra — evidencia que valorizam e reconhecem a importância da pesquisa, também nos permite inferir que havia certo interesse e relevância em participarem de pesquisas como a minha.

Outra informação importante, inclusive já destacada na tese, é que essa instituição é um colégio de aplicação, devendo os docentes desse campo de pesquisa assumir outras funções além do ensino, como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Como registrado no Quadro 12 acima, participaram da pesquisa quatro professoras e um professor. Os docentes têm entre 28 e 50 anos de idade. No grupo há um docente no início de carreira, com 7 anos de experiência profissional, dos quais apenas um foi dedicado para crianças. Também temos uma docente que já leciona há 26 anos. Outro dado importante é que todos os participantes deste campo de pesquisa moram na mesma cidade da instituição de ensino.

Para organizar os encontros, criei um grupo de *WhatsApp* com os docentes participantes e, em seguida, enviei-lhes um formulário no *Google Forms*, com o título “Encontre um horário”. Definir os dias e horários para nossos ERDs foi uma tarefa muito complexa, pois os docentes dessa instituição de ensino têm carga horária de 40h semanais de trabalho. Além do horário em que lecionam, eles estão sempre envolvidos em atividades no contraturno ao da sala de aula. Por essas razões, os nossos horários se tornavam incompatíveis e não conseguíamos encontrar um dia da semana com horário determinado que fosse possível para a realização de nossos encontros, como ocorreu nos outros campos de pesquisa.

Devido a uma atividade obrigatória (Fórum docentes)<sup>111</sup> e presencial, organizada pela instituição, conseguimos encontrar um horário para nos reunirmos pela primeira vez. Esse encontro ocorreu no dia 05 de setembro de 2022, no horário das 15h50min às 16h50min, uma hora antes do evento institucional obrigatório supramencionado. É válido ressaltar que os ERDs neste grupo ocorreram de forma híbrida, alguns de forma presencial e outros de forma virtual, através da plataforma *Google Meet*.

No dia marcado, cheguei à instituição e me direcionei à sala da Coordenação de Pesquisa para solicitar um local e equipamentos para a realização dos encontros. A

---

<sup>111</sup> Encontro com a equipe docente e gestão escolar para discussão e planejamento de acordos e atividades.

Coordenadora me orientou sobre o uso de uma das salas dos professores, que é destinada ao uso dos docentes no contraturno. Em seguida, um técnico me disponibilizou o projetor e organizei a sala para nosso encontro. Quero ressaltar o quanto fui bem recebida como pesquisadora na instituição. Houve muita cordialidade e disponibilidade dos profissionais da coordenação de pesquisa, assim como da parte da diretora. Todos sempre muito simpáticos e sorridentes.

Depois de tudo organizado, pelo grupo do *WhatsApp* informei aos docentes o local de nosso encontro e aguardei a chegada de cada um. Enfim iniciamos o primeiro ERD, planejado por mim na condição de formadora/pesquisadora, sobre a temática “Representação social do ‘Ser professor(a)’”, cujos objetivos eram: analisar as representações sociais que os professores têm e partilham sobre “ser professor”; e identificar as necessidades de formação dos professores(as) sobre suas concepções de representações sociais.

Iniciei o encontro com a apresentação do roteiro e com uma reflexão de Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce professor ou marcado pra ser professora, a gente se forma pra ser educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Com essa acolhida, busquei sensibilizar, além de estabelecer a interação e confiança entre os participantes.

Após esse momento inicial, os participantes escolheram os seus pseudônimos, isto é, os nomes pelos quais queriam ser chamados na pesquisa a fim de preservar a sua identidade. Como posto no Quadro 12, tivemos: Afrodite, nome escolhido pela participante devido à deusa do amor, destacando a docente que o amor lhe representa e que vê o amor como importante na docência; Marina, o nome da filha dessa participante, que acredita revelar um lado muito forte dela, o maternal, que ela acredita atravessar a sua vida na dimensão pessoal e profissional; Helena, nome admirado pela participante, que o escolheu por não se sentir realizada com o próprio nome, admitindo que Helena é um nome lindo, de uma mulher plena; Rhara nome de uma loja de joias escolhido pela participante por ter sido bem atendida no local e também por acreditar que tudo na nossa vida é raro e tem que se aproveitar muito bem. A participante destacou que também pensou sobre essa pesquisa, porque, “essa pesquisa dela é rara!” (RHARA); e Coutinho, escolha feita pelo docente por ser o sobrenome de um cineasta que trabalha com documentários: “Eduardo Coutinho”. O participante nos disse que ele foi muito importante em sua formação, já que terminou o seu doutorado recentemente e nele pesquisou sobre narrativas autobiográficas.

Informei aos docentes que, naquele momento, gostaria de fazer com eles a sondagem de conhecimentos prévios com o intuito de promover a aproximação com a TRS. Então, como problematização trouxe a seguinte questão: “Para você, o que são representações sociais?”.

Preciso fazer um adendo aqui para explicar que, houve a necessidade de fazer recortes na fala dos docentes, por serem longas, com mudança de foco e por vezes estarem relatando experiências em relação às reflexões.

O diálogo estabelecido entre os docentes se aproxima dos conceitos de representação social. “Não exatamente o que aquilo é, mas talvez o que... Como se convencionou determinado grupo, pessoa... Como é que ele entende o significado daquela coisa.” (HELENA, no ERD de 05 set. 2022).

Em concordância com Helena, Coutinho refletiu sobre a representação na perspectiva de sua área de estudos durante seu mestrado, assim dizendo:

[...] tem um autor chamado Tomaz Tadeu da Silva que ele tem aquele livro que é bem conhecido - Documentos de identidade; Currículo como fetiche [...] ele vai dizer que representação é a face palpável [...] visível e palpável do conhecimento [...] aquilo que nós tentamos muitas vezes atribuir um significado [...] É justamente, aquilo que nós olhamos e atribuímos um significado, e isso a gente representa a partir de alguma coisa, seja a partir das palavras, das imagens [...] Pensando nesse diálogo com Helena, e o que eu consigo lembrar das minhas leituras lá da época do mestrado (COUTINHO, no ERD de 05 set. 2022).

A participante Rhara, continuou o diálogo a partir das reflexões dos participantes anteriores, afirmando: “Você fala em Tadeu, né, Coutinho?!” (RHARA), Coutinho responde que “sim” e ela prosseguiu:

[...] você ressuscita a memória da gente, eu lembro assim [...]. Eu vejo como um grupo, um conjunto né de conhecimentos, de opiniões que eu tenho que emitir sobre algo né?! [...] Então assim, eu acho que é algo que a gente tem um conhecimento e uma opinião sobre aquilo, sobre algo (RHARA, no ERD de 05 set. 2022).

Marina, por sua vez, acrescentou que não tem leituras sobre representações sociais e nenhuma aproximação a fazer, então apresentou seu pensamento inicial. “[...] eu penso em grupos sociais e penso de... É a maneira que esses grupos são identificados, se identificam, uma questão de identidade social. É o que penso assim, grosso modo.” (MARINA, no ERD de 05 set. 2022).

Afrodite, então, em sua reflexão conclui que a “Representação social é isso, é como [...] se fossem conceitos, princípios que uma determinada sociedade acredita, se constituiu para que fosse dessa forma, e isso tem a ver com a cultura, [...] questão da relação dessa construção histórica.” (AFRODITE, no ERD de 05 set. 2022).

Percebemos que, com o diálogo, os docentes participantes elaboraram compreensões relativas a algo desconhecido sobre a finalidade de todas as representações de fazer algo não familiar, ou seja, a própria não familiaridade se transformar em algo familiar, a partir do conhecimento do senso comum (MOSCOVICI, 2015). Dessa forma, os docentes buscaram, na problematização, ancorar o que entendiam por RS em um contexto familiar. A partir de nossos estudos a respeito do universo consensual, os docentes puderam desenvolver um conhecimento, ou até mesmo objetivar essa compreensão.

Assim como nos encontros reflexivos do primeiro campo de pesquisa, em sequência à problematização inicial acima comentada, fiz uma breve exposição dialogada sobre a formulação da TRS a partir de seu início, com Serge Moscovici (1961). Depois apresentei alguns conceitos empregados às representações sociais por outros estudiosos do assunto e que são relevantes à teoria. Na sequência, dialogamos também sobre a Abordagem Estrutural da TNC (ABRIC, 1996) e apresentei a estrutura representacional do Núcleo Central a partir do SER (MELO, 2022).

Em complemento à apresentação, mostrei aos participantes a espiral representacional do SER com a RS do grupo de docentes da instituição de ensino à qual eles pertenciam. Friso que a representação social que foi refletida e dialogada pelos participantes nos ERDs é fruto das análises apresentadas no subcapítulo 5.3 desta tese, a partir do TNC, com uso do SER e da análise do conteúdo, referente à construção de campos semânticos.

Subsequente à exposição desses dados, refletimos sobre o Núcleo Central da representação social dos participantes, qual seja: “ser docente é estudo”. Buscamos compreender esse NC a partir das justificativas dos participantes e depois em relação com os elementos intermediários I, com palavras como “dedicação” e “mediador”.

Antes mesmo de os docentes iniciarem a discussão sobre a representação do grupo, Marina questionou se os estudos da representação consideram o tempo histórico, pois relata que se tivesse participado da pesquisa nos seus primeiros anos na instituição de ensino, as palavras seriam diferentes das que ela havia dito naquele momento, assim como ela acredita que no futuro serão outras.

Em resposta a Marina, argumentei que a representação social está relacionada a um determinado período, bem como para um determinado grupo. Por exemplo, essa RS tem como

NC “estudo” para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no 1º semestre de 2022, nesta instituição de ensino. Em outro período, essa RS poderia ter sofrido mudanças.

A partir do que expomos na fundamentação teórico-metodológica, argumentei essa escrita dos estudos de Fleck (1896-1961) sobre os coletivos de pensamentos serem estilos de pensamentos compartilhados por grupos de indivíduos em um contexto histórico, o que significa que um indivíduo pode fazer parte de vários coletivos de pensamentos.

Considerando essas especificidades, Moscovici (2015) afirma que há a necessidade de uma descrição cuidadosa sobre uma representação social no sentido de se considerar o contexto em que se estuda essa representação, destaco que o autor se refere ao período, local e sujeito.

Após essas explicações, os docentes iniciaram reflexões sobre a representação social a eles apresentada.

[...]E interpreto essa representação, é eu acho que como o esteio (nome da instituição), assim como o grande objetivo da nossa instituição. E esse foco na pesquisa e extensão, que é o que nos diferencia de outra instituição que é apenas de ensino. [...]Porque eu acho que como um todo a gente leva tudo muito a sério, a gente leva a sério a chegada de uma criança, na escola "Bom dia!" se abaixar "Como foi seu dia?" [...] Então assim, às vezes a gente não faz só por uma intuição [...]. É porque a gente estudou, que são nas interações, que é na linguagem, que é o afeto, então a gente estuda aqui numa pesquisa com você, a gente estuda na nossa pesquisa de pós-graduação, a gente estuda quando a gente vai entrar no concurso, a gente estuda nos grupos de estudo... É a todo momento. (MARINA, no ERD de 05 set. 2022, grifos da autora).

E a gente estuda todos os anos, porque tem as turmas. Quais são os temas de pesquisa, porque às vezes vai surgir um que a gente nem..."O que é história da arte?", "O que é o universo?", "O que é mitologia?", "O que é genética?". Então acho que esse estudo contempla muito o perfil da escola que estamos inseridos, e eu digo como alguém que acabou de chegar, a pouco tempo..., Mas que já se vê assim, muito do que tem aqui (COUTINHO, no ERD de 05 set. 2022, grifos do autor).

[...] Eu acho, totalmente! [...] eu acho sim que "estudo" faz parte total, porque aí vem Paulo Freire, né?! "Não há ensino sem pesquisa" eu trago também essa reflexão, e a gente sabe que principalmente no (nome da instituição de ensino)! Eu acho que a gente estando dentro de uma universidade que trabalha com um tripé (a participante fala de pesquisa, ensino e extensão), e independente disso, eu acho que a docência, a função docente envolve essa.... Esse papel do professor, não como transmissor de conhecimento, mas como mediador das aprendizagens. E aí concordo [...] em relação a Vygotsky, da zona de desenvolvimento proximal, eu concordo sim, eu me sinto inserida, e eu acho que condiz com a realidade que a gente vive (AFRODITE, no ERD de 05 set. 2022, grifos da autora).

Os participantes Marina, Coutinho e Afrodite concordaram com a representação, destacando as questões do NC enquanto “estudo” e afirmando que veem essa representação

acontecendo dentro da instituição. Chegaram a essa visão ao recordar que os docentes de um Colégio de Aplicação trabalham com pesquisa e extensão, como abordado no subcapítulo 3.2.3. e com uma inovação pedagógica e Tema de Pesquisa. Posteriormente, na descrição dos próximos encontros, discutimos sobre as questões relativas ao Tema de Pesquisa.

A participante Helena concordou e admitiu se ver como pertencente a essa RS, mas abordou outros elementos que observou, como podemos ver na sua fala, transcrita logo abaixo:

[...] Núcleo central. Fiquei feliz! Então eu pensei “ufa, alguém me salvou”. Então eu fiquei feliz com “estudo”. Mas aí, tem algumas palavras [...]. É, talvez eu discorde...Porque é, tá um misto aqui de uma postura mais profissional, lembrando agora de um dos sujeitos, e de uma visão do ser professor mais afetiva, mais pessoal, mais pessoal. Porque quando alguém diz “vocação”, “estimulante”, “satisfatório” aí alguém vai e [...] Escolhe uma palavra bem...“tocar vidas”, não que eu não ache que a gente toque vidas, mas entendam... Então a gente tem palavras mais, vamos chamar de “sérias”, mais fazendo uma defesa do “ser professor” mais enquanto profissão, e algumas fazendo... Tem a palavra “doação”, eu posso até ter falado “doação” [...] Então me parece que é alguém que tá levando mesmo pra esse lado de missão, de pessoal, de... Como se a gente não tivesse [...]. Levando a sério a própria profissão[...] Então, é muito tênue essa distinção das nossas ações como profissional e como alguém da família, e como mãe, porque a gente cuida de criança então a gente tem essa dificuldade mesmo de separar, então foi assim a primeira impressão, foi essa (HELENA, no ERD de 05 set. 2022).

O grupo viu o NC da representação social como deveras representativo da instituição em que estão inseridos e passaram a visualizar os demais elementos, incomodando-se com algumas palavras, como “vocação”.

A participante Helena ressaltou sua percepção sobre o fato de alguns expressarem essa noção de vocação nas vivências na instituição, conseguindo identificar isso no grupo. Nesse momento, um diálogo se estabeleceu na busca de se compreender as diferentes palavras dentro da espiral representacional.

As palavras relativas à amorosidade trouxeram certo desconforto. Em meio ao diálogo, a participante Marina suscitou a seguinte discussão sobre essa relação de afetividade iniciada após os apontamentos de Helena:

Mas é importante essa fala de Helena, porque eu já tive um momento que eu pensava assim, mas eu não penso mais como Helena e talvez seja um momento meu, né?! É tipo assim, eu ficava muito chateada quando as pessoas diziam qualquer coisa que fugisse ao profissionalismo da profissão, sendo que hoje eu não consigo me separar... Eu tenho esse lado materno forte e eu tenho que me segurar pra mãe não atravessar a professora, mas eu acabo sim vendo assim que eu não tô ali dando aula para tocar vidas no sentido romântico, mas eu sei que o que eu estudei, eu estudei sobre afeto na aprendizagem, principalmente

na alfabetização, se a criança não confiar em mim ela não consegue, ela vai ter dificuldade de escrever, ela vai ter medo, então eu precisei desenvolver aquele afeto [...] O afeto é profissional! (MARINA, no ERD de 05 set. 2022).

Expliquei aos docentes que naquele nosso primeiro encontro estávamos vendo o NC e os elementos intermediários I, ressaltando que nos próximos iríamos ver os outros elementos da representação, em uma análise guiada pelas justificativas.

Na análise, considerei que a representação social é um conteúdo mental estruturado, sendo ele cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, a respeito de um fenômeno social relevante (WAGNER, 1998). Além disso, observei que a representação do grupo tem esse conteúdo que leva os docentes a abordarem a suas concepções sobre afetividade e em relação com o profissional, entendendo que na formação docente temos perspectivas em relação à amorosidade (FREIRE, 1996). Em meio a essas reflexões, a participante Rhara pediu para se expressar e disse:

[...] pra eu ser professor eu tenho que ter minha concepção de "criança", de "infância", ter essa concepção de "professor". Então, é algo que, quando eu cheguei aqui, eu consigo bem diferenciar isso no (nome da instituição), porque eu venho de outras escolas, e eu vi aqui que realmente os professores que trabalham nessa instituição, eles compreendem essa concepção. [...]Então, porque eu acho que esse ver, né?! De você ver a criança como um sujeito cultural [...]E assim, eu sempre me preocupei muito em ler com relação à criança, sabe?! E eu ficava me questionando, eu cheguei numa escola, e gritavam muito, no intervalo sabe "eiiii", e eu me assustava. Por que que eles gritam tanto aqui? [...] E quando Marina diz assim que tá muito vinculado, não consegue separar, eu também não consigo separar, eu não consigo dizer "eu sou...", pronto é "sou professora e sou Rhara mãe" [...]. Todo mundo, assim, quem me conhece sabe que eu sou professora, porque onde eu tô eu deixo transparecer diante das crianças sabe?! (RHARA, no ERD de 05 set. 2022).

Os docentes participantes da pesquisa interpretaram a representação por mim exposta como pertencente à instituição reafirmando algumas palavras como fundamentos do “ser docente” naquela instituição. Perceberam, no NC “estudo”, a identificação de sua representação, compreendendo-o como um laço que une os elementos e conteúdos que regem a evolução ou a transformação dessa representação (ABRIC, 1996).

Ao finalizarmos o primeiro ERD, expliquei, igualmente ao que fiz nos outros campos, que traria novas discussões sobre a RS sobre “ser docente” da instituição. Posteriormente, considerando o objetivo dos ERDs de acordo com Morais (2022), solicitei que, a partir daquelas reflexões iniciais à RS, os docentes participantes escrevessem propostas temáticas ou

elaborassem perguntas relativas a possíveis curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre a RS do grupo ou a TRS. Eles assim o fizeram e me entregaram.

Os participantes demonstraram as suas curiosidades sobre a compreensão da representação social, bem como sobre as justificativas para a escolha das palavras e sobre a constituição dessa representação, como podemos ver na fala de Afrodite: “Então eu fiquei curiosa realmente [...]a palavra ‘aventura criativa’ realmente me chamou muita atenção. ” (AFRODITE, no ERD de 05 set. 2022).

Partindo da compreensão da RS do grupo de professores(as) e das sugestões de questões e temáticas relativas à discussão da RS, considerando a centralidade das discussões para a proposição de planejamentos e temáticas dos próximos ERDs, obtivemos o quadro que segue:

Quadro 13 - Temáticas do ERD realizado com os participantes do campo 3

INSTITUIÇÃO DE ENSINO REDE FEDERAL 		
ENCONTROS	TEMAS	DATAS
1º (presencial)	Representação social do “Ser professor(a)”.	05/09/2022
2º (virtual)	Representação social como guia para a ação: questões desafiadoras e de vocação para atribuição de significados na docência.	12/09/2022
3º (virtual)	Representação social e Habitus Professoral: Desafios quanto à mudança da ação docente.	19/09/2022
4º (presencial)	Representação social, o "ser" e "fazer" docente: O ciclo de vida do profissional da docência.	26/09/2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O segundo encontro com o grupo da instituição federal ocorreu em formato virtual, via *Google Meet*, e foi realizado no dia 12 de setembro de 2022, das 17h às 18h. A temática elaborada seguia o estudo das RS e a preposições do grupo, sendo neste dia “Representação social como guia para a ação: questões desafiadoras e de vocação para atribuição de significados na docência”.

Neste encontro, iniciamos com a exposição dialogada sobre a TRS e com a percepção de Nóvoa (2009) sobre a importância de se compreender as dimensões pessoais da profissão docente. Vejo que, ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o docente é a pessoa e que a pessoa é o docente, na perspectiva das compreensões de dimensões pessoais e profissionais.

Em seguida, propus uma reflexão. Primeiramente, apresentei aos docentes uma fotografia minha com a minha professora na educação básica e levantei a seguinte questão: Considerando quando você era estudante na Educação Básica, como se recorda dos seus professores? Como eles eram?

Ao iniciarmos o resgate dessas vivências, parte dos participantes expuseram uma fala de vivências positivas, como no caso de Helena. A participante inclusive mencionou que esse teria sido um dos motivos para que ela escolhesse a profissão de docência. E destacou:

[...] essas professoras ficaram muito marcadas. Desde muito pequena eu olhava pra elas e decidi que era aquilo que eu queria fazer. Elas eram, na minha compreensão, não sei se hoje eu observaria assim, mas na minha percepção elas eram muito dedicadas, eram exemplos de profissionais [...] uma delas trouxe uma caixa cheia de livros que os filhos não queriam mais e doou pra gente, porque a escola não tinha biblioteca. [...] eu me recordo que eu dancei, fiz apresentações, na simplicidade daquele lugar eu brinquei muito, porque elas possibilitaram isso. Me recordo que uma delas [...] disse que se mamãe não conseguisse, ela ia conseguir as cartolinas, e fez dois envelopes gigantes pra eu e (nome da irmã) ir guardando todas as nossas atividades, eu lembro que eu recebi aquilo bem decorado a coisa mais linda! Nunca esqueci! [...] resumindo, pra mim elas são esse, foram um exemplo de dedicação (HELENA no ERD de 12 set. 2022).

A fala da participante acima citada demonstra uma admiração pelos seus profissionais de ensino. Precisamos destacar que, quando criança, Helena pertencia a uma família em situação de baixa renda. Além das boas experiências do brincar na infância, a dedicação e doação das professoras que tinha ao trabalho eram apreciadas por Helena.

No trecho citado a seguir, destaco a reflexão de Coutinho reflete sobre o quão complexa a relação dos docentes com os familiares dos estudantes pode ser e o impacto negativo que esse fato pode trazer para a vida da criança na educação básica:

[...] eu tenho memórias muito boas sobre a relações com alguns professores na educação básica, mas eu também fui atravessado por muitos momentos de preconceito e por muitos momentos mesmo de, de sofrimento na educação básica, enquanto um menino que desde cedo já era atravessado por algumas marcas no seu corpo, em relação a como é que as pessoas entendiam, como eu era. [...] eu não tenho muitas memórias da minha primeira fase. [...] eu não sei se isso foi meio que uma, como posso dizer, uma estratégia da minha cabeça de apagar muito do que eu sofri durante esse período, porque eu era uma criança afeminada, eu tinha uma voz de que diziam não era uma voz de homem, e isso partiu tanto da minha família como também da escola. [...] essa memória é muito viva na minha cabeça [...] pré-escola, eu me lembro que teve um dia que eu fiz uma coisa em sala de aula e minha professora nessa turma foi falar pro meu pai, e quando eu cheguei em casa meu pai bateu em mim por causa disso que a professora tinha "enredado". [...] ela disse que nesse dia eu tava no faz de conta e tava fingindo que eu era [...] eu era Angélica ou Eliana, [...] aí essa forma de denúncia, essa coisa da professora dizer pro meu pai, acabou me deixando [...]. Tendo um lado um pouco, talvez negativo, em relação à docência nesse momento inicial da minha vida, que só foi modificar um pouco em alguns anos posteriores quando eu tive outras experiências mais diversas e mais acolhedoras no espaço escolar [...] essas questões de violência que hoje a gente pensa que parte muito mais dos alunos, mas que também parte dos professores... (COUTINHO, no ERD de 12 set. 2022).

Embora tenham ocorrido vivências negativas, Coutinho declarou que nos anos seguintes teve experiências mais positivas de acolhimento e compreensão no local em que cursou a Educação Básica.

As experiências negativas de Coitinho me permitem relacioná-las com a violência simbólica em processos em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Passeron e Bourdieu (1970) destacam essas questões como universais, sendo consideradas pelos autores como sistemas simbólicos (a cultura) compartilhados por um dado grupo social, sendo tais sistemas arbitrários e com possível variação de tempo para tempo e de sociedade para sociedade. Essa violência simbólica legitima a cultura tida como dominante e que, quando imposta, acaba sendo naturalizada. O que ocorre é que quando os indivíduos dominados não conseguem mais responder ou se opor com força suficiente, tampouco se compreender como vítimas, sentem-se em que sua condição é algo impossível de ser evitado. Em outras falas de Coutinho, ele relatou seu estranhamento perante o grupo, com tristeza, aflição e sentimento de não pertencimento.

Marina, por sua vez, foi estudante nessa instituição de ensino da Rede Federal por nós pesquisada dos seus um ano e oito meses até os seis anos. Dessa forma, seu relato traz um diferencial, as vivências na instituição e as vivências após ela.

Se eu for pensar em toda a educação básica é muito diferente, porque eu estudei no (nome da instituição de ensino a qual estamos realizando a pesquisa), então a minha recordação mais forte são das professoras do (nome da instituição de ensino) na educação infantil. As minhas professoras eram cantoras profissionais [...] eu tenho memórias maravilhosas, memórias maravilhosas, de uma professora que jogava confeito pra cima, e que a gente ficava "aaaaah" gritando pra pegar os confeitos no chão. Dessas professoras que levavam violão pra roda, das pinturas da baleia nos azulejos no (nome da instituição de ensino), então assim, muita arte presente, muita música, então isso é muito forte [...]. E quando eu saio [...] era muito rígido pra mim, porque tinha aquele negócio de tabuada, de copiar sem tirar a mão do quadro, então toda aquela, aquela preocupação que eu sentia nos professores (instituição anterior) [...] do cheiro na cabeça, do abraço, de sentar pertinho, de cantar uma música - essas coisas foram embora [...] Então enfrentei muitas situações como a de Coutinho, de separar quem sabe quem não sabe, professor [...] que marca na testa o aluno que aprendeu e que não aprendeu com piloto "Você não sabe!" e "Você não sabe!"[...] e nesse dia eu era a que não sabia, e aí é bem difícil (MARINA, no ERD de 12 set. 2022).

As memórias de Marina retratam uma ruptura em seu aprendizado quando ela trocou de instituição de ensino, afirmando a docente ter acontecido com ela o mesmo que ocorreu com Coutinho, Afrodite e Rhara, isto é, experiências positivas, porém marcadas por vivências positivas e negativas.

As falas referentes às vivências de uma educação tradicional, na qual se priorizava a disciplina, cujas práticas denotavam violência por parte dos docentes em relação ao respeito das subjetividades, leva-nos mais uma vez ao exemplo “da questão da educação bancária, que o professor era o centro, que a gente era apenas um depósito e ficava só colhendo informações” (AFRODITE, no ERD de 12 set. 2022).

Após as ponderações sobre as memórias dos professores na infância, retomamos as reflexões sobre a representação social dos docentes da instituição. Dialogamos a partir da análise dos elementos intermediários II, a saber: aprendizado, comprometimento, desafiador, competente, pesquisa, trabalho, formação, refletir, aventura criadora, tocar vidas e superação. Observamos que esses elementos se movimentam e trazem uma perspectiva da necessidade de formação continuada.

Com base nesses elementos, nas falas dos participantes da pesquisa notamos que esse lugar de docência necessita de um aprendizado constante e que este é construído no processo de formação continuada e junto com as crianças, na mediação das aprendizagens.

Em seguida, os participantes passaram a se questionar acerca de alguns elementos intermediários II supracitados, conhecendo, logo em seguida, as justificativas apresentadas para a escolha dos elementos que discutiam. Assim, Helena concordou e percebeu que

[...] sobre desafiador, me pareceu assim [...] eu vi positivamente [...] as palavras elas estão se complementando, eles não se contradisseram, diferente do encontro passado que a gente achou que alguém escorregou um pouquinho quando falou de mediação, parece que ele não tava muito alinhado, o que ele dizia sobre mediação com o que a gente entende [...] hoje quando você trouxe mais detalhado aqui, o que é esse aprendizado [...] me parece que eles tão mais, tão dando mais força pro estudo (elemento do NC), eu não tô percebendo contradição. [...] (HELENA, no ERD de 12 set. 2022).

A participante Marina destacou sua percepção dos elementos intermediários, reforçando o que está no Núcleo Central.

"Aprendizado" e "desafio" [...] Que as crianças realmente aprendem... [...] Então, é um desafio... Você às vezes planeja e não dá certo, muitas vezes inclusive, então é um desafio nesse sentido de que você tem um compromisso de realmente...[...] Porque é tão subjetiva a aprendizagem do outro [...] E a palavra "desafio" vem também na palavra "estudo" pela questão da continuidade, da formação contínua, porque nós temos momentos da nossa vida, temos momentos que estamos tendo bebês, temos momentos que estamos nos separando, temos momentos que...Nem sempre são momentos plenos e favoráveis para que esse estudo esteja em dia, então você enquanto professor se desafia, na sua autoformação [...] Então eu pensei nesses dois tipos de desafio relacionado ao ensino, com ...formação (MARINA, no ERD de 12 set. 2022, grifos da autora).

Marina trouxe uma fala que reverbera a concepção de Nóvoa (2009) de que nós, enquanto docentes, não nos separamos das pessoas que somos. É sobre ensinarmos aquilo que somos e, naquilo que somos, encontrarmos aquilo que ensinamos. Então, esse desafio está no campo semântico da complexidade da docência, porque está intrinsecamente relacionado àquele momento que o professor está vivendo em sua vida pessoal e na dificuldade de articular isso às demandas e exigências da profissão fora do ambiente escolar.

Uma das temáticas de estudo propostas pelos docentes pesquisados estava na compreensão do elemento “vocação”, presente na representação social, dentro dos elementos periféricos. Por essa razão, apresentamos aos docentes, a partir da análise da justificativa, que essa vocação encontrada é relativa ao compromisso pessoal e competência quanto ao “fazer” docente.

Nessa reflexão, os docentes perceberam a vocação em um sentido de construção. Afrodite, por exemplo, afirmou que “nos constituímos como ser sujeito/professor, diante das experiências socioculturais, históricas que a gente vivenciou durante a nossa infância [...] que a gente disse, das nossas relações com os nossos professores” (AFRODITE, no ERD de 12 set. 2022).

Nesse momento, a participante retomou nossos diálogos anteriores, nos quais ela havia relatado que sua mãe e tia eram professoras. Sendo assim, ela brincava de ser também. Ademais, refletiu que a profissão docente é construída pelas vivências e experiências durante a vida.

Marina concordou com Afrodite sobre a análise da pesquisa quanto a este elemento, afirmando: "Assim, na questão, no desejo e não...Eu achei bem bacana o que você trouxe, bem simples e bem direto pra explicar sobre o dom, que não é dom." (MARINA, no ERD de 12 set. 2022). Para essa participante:

[...] as pessoas pensam que é assim e aí confundem né, gostar com o profissional. Sim, eu gosto de criança, mas eu não quero cuidar de criança vinte e quatro horas, eu não quero tá numa festa de criança e cuidar de todos os meninos. [...] então eu acho que essa confusão mesmo se dá e a gente vê na prática, essa questão de achar que não é profissional é um dom. Nessas situações, que a gente vive...Que eu vivencio, pelo menos (MARINA, no ERD de 12 set. 2022).

Mais uma vez, vemos nos discursos dos participantes deste campo que, assim como Freire (2015), acreditam que não há mais espaço para uma percepção romantizada sobre vocação para a profissão docente; não há mais espaço para que os docentes sejam manobrados pelos que detêm o poder. Aquela pessoa que opta por exercer a função docente necessita ter clareza e coerência em suas atitudes, devido ao papel social que exerce para assegurar o sentido educativo e transformador inerente à função de professor(a).

O terceiro encontro aconteceu no dia 19 setembro de 2022, das 17h às 18h, mais uma vez em formato virtual. Conforme feito nos demais campos de pesquisa, iniciei o encontro apresentando a proposição para discussão — “Representação Social e o *Habitus* Professoral: Desafios quanto a mudança da ação docente”. Em seguida, apresentei o roteiro e destaquei que TRS (MOSCOVICI, 1978) e *Habitus* (BOURDIEU, 2006) são duas teorias distintas, mas que podem ser relacionadas.

Para dar continuidade ao encontro, apresentei aos docentes uma questão de reflexão referente ao slide com uma foto minha aos seis anos de idade: “Quem era esta criança?” Em seguida, relatei a eles quem era a criança visualizada, apresentando-lhes, na sequência, as suas próprias fotos e pedindo que apresentassem quem eram aquelas crianças. Vale ressaltar que no encontro anterior eu havia solicitado aos docentes que me enviassem, via *WhatsApp*, fotos de sua infância em momentos escolares.

Foto 7 – Montagem com as fotografias dos participantes do campo 3



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das fotos do acervo pessoal dos participantes da pesquisa (2022).

A participante Rhara iniciou a sua apresentação dizendo que aquela criança gostava muito, e se corrigiu “gosta, né?!” de ler, pois é curiosa. Em complemento, afirmou que adorava estudar e que morava com a sua avó. Ela lembrou que nessa idade já brincava de escolinha, fazia seus vizinhos e bonecas de alunos e, assim, em casa, vivenciava as experiências da escola, que tanto gostava. Rhara também recordou que quando adoecia chorava na escola. E ressaltou que o choro ocorreu na escola também em outros momentos. Durante a recordação, ela demonstrou tristeza por ter poucas fotos da sua infância.

Em sua apresentação, Coutinho recordou que sua infância deixou muitas marcas. Ele destacou que, em muitos momentos, sua história foi atravessada por preconceito e por violências verbais e, algumas vezes, físicas. Contudo, lembrou-se de que recorreu à literatura, “não à realidade”, para ser feliz. Ele assistia a muitas novelas e mergulhava mesmo no imaginário e na ficção. O docente recordou, em seguida, sobre seu pai, que sempre foi rigoroso em relação à sua educação, antecipando-se às professoras. Coutinho resgatou ainda a valorização do pai sobre a educação como propulsora de uma transformação social na vida de uma pessoa. Ao final de sua fala, o participante fez uma reflexão: “Então é uma criança que eu

tenho muito orgulho de quem ela foi, e [...] ela se pudesse olhar pro futuro ela também sentisse orgulho de quem ela se tornaria.” (COUTINHO, no ERD de 19 set. 2022).

Marina, por sua vez, havia me enviado uma foto de quando era bebê, mas, no momento de nosso diálogo, fez questão de usar a foto dela de quando era estudante na instituição de ensino da pesquisa. Ela iniciou seu relato falando que entrou na instituição com seus irmãos. Destacou que teve uma infância muito feliz, com muita liberdade, tanto na escola, como na família, e que em sua escola os momentos de liberdade aconteciam com a arte. Marina frisou que essa menina, a criança da foto, “[...] dançou pastoril, essa menina pintou as paredes, essa menina dançava, essa menina corria muito, tinha muita energia...” (MARINA, no ERD de 19 set. 2022). Nos contou que saiu da instituição com cinco anos de idade. Ela rememorou a transição da primeira infância, que foi muito livre e muito cheia de arte, para um ensino fundamental bem mais rígido, destacando que sofreu bastante. Marina destacou ainda que faz uns seis anos que ela tem conseguido se (re)conectar com a sua infância, o que lhe proporcionou ser uma professora menos rígida. E se considera agora “Marina espalhafatosa, que dá gargalhadas pra trás [...] "hahahaha" eu rio assim, então essa Marina que gosta muito de brincar, de fazer coisa engraçada na sala, de dizer que vai cheirar o chulé dos meninos, essas coisas assim, eu adoro.” (MARINA, no ERD de 19 set. 2022).

Ao olhar sua fotografia de infância, Helena se encantou e iniciou sua fala: “Olha aquela criança, eu hoje sou só aquela criança que cresceu, né?!” (HELENA). E assim, destacou que o indivíduo carrega as marcas do que viveu na infância. Por exemplo, a formação da personalidade e a forma de ser ela destacou como essas e outras muitas coisas que se definem na infância e mencionou perceber como as pessoas carregam essas marcas na profissão docente. Em sequência, Helena passou a narrar sobre a sua construção enquanto docente, de quando ela se formou no magistério e seguia critérios mais rígidos na educação de crianças, assim fazendo diversas relações com o período de sua formação.

A participante acabou por antecipar as nossas reflexões e diálogos sobre a relação da criança (estudante) com o adulto (docente), pois, ao final de sua narrativa relativa à criança que era, ela destacou que, ao chegar na instituição de ensino em que trabalha atualmente, percebeu que não precisava ser rígida, que na nova instituição a formação era diferente. Segue um trecho de sua fala:

[...] Então eu tenho essa marca, dessa formação, continuada que foi, nesse teor, e agora essa possibilidade de ir desconstruindo e chegar num lugar onde não se grita com a criança, onde se faz as coisas que eu "Nossa é mesmo, é possível isso!", eu sou muito feliz por hoje eu conseguir estar num lugar que vê, me

proporciona ser docente de um outro jeito (HELENA, no ERD de 19 set. 2022).

Passamos, a partir da apreciação da música “Capitão Gancho”, de composição e autoria de Clarice Falcão, a discutir sobre a compreensão dos *habitus* professoral, na busca por compreender se o estudante que você foi influenciou o docente em que você se transformou. A esse respeito Coutinho assim se pronunciou:

Eu tô pensando aqui um pouco, porque acho que, como muitas de vocês devem saber, essa experiência com as crianças tem sido novidade pra mim. Eu venho de uma formação inicial em ciências biológicas, então, de início, a minha trajetória como professor tá mais ligada ao ensino fundamental dois e ao ensino médio. [...] eu acho que essa é uma experiência que ela é diferente de tudo que eu já tive, por si a experiência com criança já é diferente de tudo que você já faça, sendo no (nome da instituição de ensino) ela tem um diferencial [...] então, de alguma forma essa criança influencia no professor [...] do professor que quer proporcionar pros seus alunos aquilo que não teve, ou que quer ser um professor melhor do que as experiências que ele teve na infância [...] seja nas coisas positivas, seja nas coisas negativas que eu luto diariamente para não reproduzir com os meus alunos, então eu acho que é isso (COUTINHO, no ERD de 19 set. 2022).

Na esteira dessa discussão, Rhara pediu a vez e falou:

[...] Eu escutando cada um relato de vocês e fui trazendo e vendo as minhas histórias [...]. Então, assim, minha experiência de professora começou muito cedo, assim, eu com dezessete anos já tava em sala de aula, e essas experiências têm assim "ser criança" enquanto professora que queria fazer aquilo que não fez quando criança, queria fazer junto com as crianças [...] Eu tive uma infância muito regrada, criada por avós, [...] eu não tive muita infância de brincadeiras, de brinquedos essas coisas, de contação de história, aí eu comecei a vivenciar isso na minha sala de aula eu queria fazer coisas que eu não tinha vivido na família, [...] Quando eu comecei a trabalhar, eu fui pra uma comunidade que não sei se você sabe, sala multisseriada? [...] eu passava a semana nessa comunidade e eu vivia junto com essas famílias... E assim eu era a professorinha, a professorinha da comunidade [...]. Penso assim, eu fui criança na sala de aula, eu vivenciei momentos que eu deveria ter vivenciado lá na minha infância, mas eu vivenciei com as minhas crianças lá da multisseriada [...]. Mas, assim, eu trago nas minhas memórias essa professora que aprendeu, aprendeu junto com as crianças, essa infância foi gerada junto com as crianças, numa sala de aula (RHARA, no ERD de 19 set. 2022).

Assim como nas falas acima exemplificadas, os demais participantes da pesquisa relacionaram suas vivências da infância com o docente que se tornaram. A partir dessa constatação, problematizamos sobre o que seria a palavra *Habitus* e, em seguida, fiz uma exposição dialogada sobre *Habitus* (BOURDIEU, 2006) e *Habitus* Professoral (MELO, 2009).

Na sequência, a partir de uma fala sobre os constantes processos de mudança da Educação no que se refere às visões sobre infância e criança, assim como sobre as vertentes e teorias educacionais que se modificaram com o passar do tempo, e ainda sobre a legislações que regem a educação, propus uma nova questão para reflexão: “Os docentes acreditam que em sua atuação nas dimensões do “ser” e do “fazer”, existe um *habitus* professoral relativo a como você foi ensinado?” Em resposta Helena afirmou:

Eu acho que talvez não determine, mas a gente tem forte influência do que a gente faz, nem que seja como uma referência negativa, que isso é o que eu não quero ser, de como a gente foi ensinado. E aí, trazendo uma experiência não da infância [...]. Então eu tive uma professora de didática muito organizada, com os planos de aula tudo em dia, e isso foi muito forte pra mim, que eu deveria ser essa professora organizada, que tinha que estudar, [...] eu tinha essa referência dessa professora que se dedicava muito pra nos ensinar e ela pensava em diferentes estratégias, eu era adolescente e recebi essa formação, eu acho que isso, existe uma forte influência, talvez não uma coisa tão determinante mas é difícil a gente se desprender (HELENA, no ERD de 19 set. 2022).

Assim como Helena, Marina apresentou uma reflexão em que percebeu que as duas instituições nas quais esteve como estudante influenciaram o seu fazer docente: uma em uma perspectiva tradicionalista e a outra em uma perspectiva construtivista e livre. Ela discorreu ainda que durante a sua formação as escolhas ocorreram a partir de suas vivências, como no trecho abaixo, em que ela fala sobre o seu processo de alfabetização:

[...] Umhas experiências não tão positivas, e eu também me lembro da rigidez da escrita, que foi algo muito impactante pra mim, [...] eu fui estudar alfabetização, e aí trago muito a questão do afeto pra complexidade da construção da escrita da criança, então antes de tudo eu quero muito abraçar minha criança, mostrar pra ela que meu aluno, que eu tô ali, que ela pode contar comigo, e não aquela coisa fria que eu sentia no ensino fundamental [...]. Então esse negócio de baixar, olhar no olho, um abraço e perguntar como tá, essa aproximação eu acho fundamental para ensino e aprendizado, e é isso (MARINA, no ERD de 19 set. 2022).

Os diálogos foram se estruturando na recordação dessas vivências e da construção do *habitus* professoral. Assim, o participante Coutinho discorreu sobre a questão da construção contínua do docente, da formação como fundamental e na percepção de não construir um “modelo” ou um “exemplo”, mas de seguir um caminho de construção diária desse docente na perspectiva de que esse caminho seja prazeroso.

Helena, diante da fala dos demais participantes, trouxe uma fala de análise quanto à representação dos docentes e da inferência dos *habitus*, percebendo a existência de um certo

padrão estabelecido pela educação tradicional, relacionando um *habitus* dessa experiência, como ela mesma disse, mais rígida da profissão. Observemos suas palavras no trecho que segue.

[...] Olhando esse *habitus* e olhando aqui o espiral [...]. Eu acho que tem muita carga do que a gente viveu no que a gente tem de representação, porque, relendo aqui, eu me lembrando dessa professora que eu tive no magistério, tão organizada, aí eu vejo aqui, olha só "comprometimento" as palavras bem, trazendo essa disciplina que a gente falou hoje aqui, essa certa rigidez, que é como se tem, existe um padrão de ser professor que ainda bem que Marina tá aí querendo desconstruir, porque é uma certa rigidez, olha "comprometimento", "competente", "trabalho" [...] eu tava pensando o peso dessas palavras, como a gente parece que carregou essa coisa da disciplina, da formalidade, da seriedade e tá um pouco aqui olha "responsabilidade" nossa, "planejar" [...] talvez dessas experiências que a gente até se cobra de ser professor, viu que eram assim determinados professores (HELENA, no ERD de 19 set. 2022).

Dentro das representações sociais, com a inferência do *habitus* pautado em uma educação tradicional, podemos relacionar a fala supracitada de Helena e dos demais participantes da pesquisa à seguinte compreensão de Moscovici acerca da abordagem:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

No final desse encontro, a docente Marina solicitou a palavra, destacando a existência da “Marina-rígida e Marina-afetuosa”. Em seguida, citou um exemplo de um acontecimento com suas crianças em que essas duas Marinas coexistiram. A participante pautou-se em uma das nossas discussões a partir de Nóvoa (2009) para compreender a situação:

[...] somos quem somos, porque do jeito que fomos ensinados, do jeito que somos, mas ao mesmo tempo por causa das formações também vem muita coisa na sua cabeça a criança, o respeito, o afeto aí passa um filme de todas as formações que eu já ‘tive, "a história da infância." (MARINA, no ERD de 19 set. 2022).

A partir desse parágrafo, descrevo como ocorreu o encerramento desta pesquisa no campo 3, com o quarto Encontro Reflexivo Dialogal (ERD), sobre a temática: “Representação social, o "ser" e "fazer" docente: O ciclo de vida do profissional da docência”.

O encontro foi realizado em 26 de setembro de 2022, numa segunda-feira, às 16h, na sala dos docentes, na instituição de ensino. Conforme planejado, iniciei o encontro apresentando aos docentes uma elaboração sobre o “ser” e “fazer”, partindo da proposição de Llavador, Morales e Estevan (2021) para responder à questão “Como se aprender a inovar?”.

Busquei ainda pela proposta de mais de cem anos de John Dewey (1987). para relacionar o “ser” e o “fazer”. O autor defendia o princípio "*learning by doing*" (aprender fazendo), que traz a compreensão dos docentes apostarem no princípio do "*teaching by doing*" (ensinar fazendo), uma vez que existe o "ser" docente (em abstrato), mas este diretamente relacionado ao "fazer" no exercício do ensino na educação. E os docentes, educando/ensinando (no ato de educar) estão se educando.

Llavador (2022), em um dos nossos diálogos em nossos encontros acadêmicos, em meio a um café e uma aula do docente, que eu acompanhava, destacou as propostas de Hans G. Gadamer, quando diz que "Ensinar é educar a si mesmo". Amplio essa visão da relação do “ser fazendo” e do “fazendo sendo”, percebendo que são indissociáveis.

A partir dessas perspectivas, no ERD passamos a discutir sobre o campo semântico da dimensão profissional e formação, uma vez que os docentes sempre relacionam a profissão com a formação, a partir dos elementos que compõem a representação social dos docentes da instituição.

Durante as reflexões, Marina apontou que, na busca por profissionalismo e formação, muitas vezes nós docentes não percebemos o quanto avançamos e desenvolvemos, mas que ela, enquanto participante da comissão de progressão da instituição de ensino, percebe permanentemente que os docentes estão buscando por mais e mais formação, como constatou no trecho que segue:

Eu fiz um livro [...] fui pros congressos, fiz um artigo...Minha nossa, nem lembrava mais". Então, a gente faz tanta coisa ao mesmo tempo, que eu vejo isso a todo momento porque eu sou da comissão dos processos, aí as pessoas vem me procurar para tirar dúvidas ai vem: "Ai meu deus eu não fiz nada!" Aí eu digo: "Tenha calma!" quando vê, a pessoa passou os pontos assim... A maioria de nós, a maioria, são pontos que dá pra fazer três progressões, se deixar (MARINA, no ERD de 26 set. 2022).

Já nas falas de Coutinho, o participante refletiu sobre a continuação da atividade de profissionalização docente mesmo após a conclusão da graduação. Em suas palavras:

[...] o que mais nos alivia, ao mesmo tempo que também nos torna um pouco mais temerosos em relação às nossas práticas, é que essa profissionalização

ela, é em contínuo, ela não se encerra no momento em que a gente recebe lá o diploma de pedagogo. E acho que em nenhuma situação como essa a gente poderia pensar diferente disso, mas acho que na nossa instituição isso se torna ainda mais palpável, pela própria perspectiva da metodologia adotada e de como ela é empregada nas nossas práticas docentes, porque quando a gente pensa em profissionalização docente e a gente pensa no pós [...] gente termina nossa, a nossa formação, a gente tá muito relacionado a cursos de extensão, a cursos de práticas docentes, aperfeiçoamento, especialização, enfim, quem também deseja fazer mestrado, doutorado, enfim (COUTINHO, no ERD de 26 set. 2022).

Coutinho destacou a constante busca dos docentes por formação continuada, compreendendo essa necessidade permanente, como na perspectiva de formação profissional e humanista de Freire (1991), que concebe essa ação conectada ao exercício da função. Para o autor, a formação do educador precisa ser constante, sistematizada, pois, por meio da prática, ele se faz e se refaz.

Afrodite, por sua vez, complementou a fala do colega contando um exemplo pessoal:

Eu uso muito Paulo Freire e Morin na minha tese de doutorado, porque na época eu fiz a investigação com professores, aí eu uso a metáfora da transformação, eu uso a borboleta nessa perspectiva dessa transformação do ser sujeito professor, antes da investigação e depois (AFRODITE, no ERD de 26 set. 2022).

Ainda em Freire (2001), observamos que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, isto é, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Assim, nessa reflexão, surge a curiosidade relativa à prática docente, uma curiosidade a princípio ingênua, porém, no exercício constante, ela vai se transformando em crítica. Nessa direção, entendemos que a reflexão crítica permanente é fundamental na formação continuada de professores para a transformação de sua prática educativa. Trata-se de uma prática que envolve o movimento dinâmico, ou seja, dialético, quanto ao fazer e o pensar sobre o fazer. De acordo com Freire (2001, p. 42-43):

[...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

As falas de Coutinho e Afrodite se aproximaram da perspectiva apontada por Marina acerca da constante busca por formação dos docentes da instituição. Assim, os docentes foram

conduzidos a uma nova percepção sobre as suas necessidades de formação, na compreensão do tema de pesquisa, como vemos na fala a seguir

Mas acho que dentro da perspectiva que é adotada na nossa instituição essa profissionalização docente ela ganha um outro significado, quando a cada ano, nós nos deparamos com temas de pesquisa que nem sempre estão dialogando com o que nós nos formamos [...] aí se depara por vezes com temas que são muito diferentes daquilo que estudamos ao longo da nossa vida, e isso requer [...] requer leitura, que requer pesquisa, que requer um se debruçar sobre coisas que nem sempre, sei lá, se não fosse por esse tema de pesquisa a gente teria interesse, ou possibilidade. Ah, eu vou fazer uma pesquisa ou estudar sobre história da arte, é algo maravilhoso mas, na correria do nosso dia a dia, talvez a gente não se interessasse [...] mas eu acho que dentro da nossa instituição, isso ganha um outro sentido, que para além de tudo que a gente já faz de projeto de pesquisa, de projeto de extensão, [...] Agora enquanto um professor das infâncias, um professor que lida com um grupo no dia a dia, eu já tenho uma outra visão e uma... uma outra prática pedagógica que é entender que o meu fazer docente, ele vai se atualizando a cada dia (COUTINHO, no ERD de 26 set. 2022).

Assim como Coutinho, nessa fala, as participantes Afrodite, Helena e a Participante 13F citaram diretamente o “Tema de Pesquisa” da instituição, que permeou as reflexões e diálogos realizados neste estudo. Na visão levantada por Coutinho, ele seria uma fonte de formação continuada, em um processo no qual é constante a pesquisa, leitura e estudo por parte dos docentes da instituição pesquisada, em conjunto com as crianças.

Sendo docentes e crianças pesquisadores, em uma perspectiva da pesquisa colaborativa, como apontada por Ibiapina (2008), e como sujeitos cognoscentes, ensinar exige aprender, além de entender que a pesquisa colaborativa é uma aliada para o processo de ação-reflexão-ação, pois é direcionada para os desafios da prática. Essa ação se constitui, então, emancipatória, uma proposição que considera, dentre outros aspectos, o espaço coletivo como instância privilegiada para as tomadas de decisões, eliminando, nesse contexto, as relações de poder e prevalecendo a negociação, a colaboração e coprodução de conhecimentos, esses que devem acontecer em um movimento dialético entre teoria e prática, por meio de ciclos sucessivos de reflexividade.

Dentro da proposta da Instituição de Rede Federal, nesse caso um Colégio de Aplicação (CAp) — como apontado anteriormente nesta tese, esses colégios necessitam desenvolver pesquisa e concomitante Inovação Pedagógica —, uma das práticas de inovação é a condução, uma abordagem temática de currículo por meio do Tema de Pesquisa. Este, por sua vez, surge, de acordo com Rêgo (1999), como um articulador dos interesses e das atividades que abrangem os diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

A autora destaca ser uma forma de articular as três dimensões básicas, que são: o conhecimento das áreas de conteúdo, que se quer tornar disponível; o contexto sociocultural das crianças ou suas realidades imediatas; e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem. A base epistemológica da proposta está nos escritos da filha de Paulo Freire, Madalena Freire (1983), em “A paixão de conhecer o mundo”, e em Sônia Kramer (1989), em “Com a pré-escola nas mãos”.

Nesse sentido, o Tema de Pesquisa não se constitui só num aglutinador de conhecimentos sobre o assunto, mas acima de tudo em um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos. Esse conhecimento é construído pela criança num processo que pressupõe continuidade ruptura/abandono/resgate (RÊGO, 2020, p. 31).

Conhecida brevemente a proposta do tema de pesquisa, passamos a dialogar sobre como estaria essa questão relacionada à representação social dos docentes da instituição onde ocorreu nosso estudo. O bloco de falas dos docentes a seguir traz debates significativos.

É como se o nosso fazer, interfere diretamente, aí nas nossas falas, mesmo a gente achando que não cabia dizer a palavra "tema de pesquisa" ele apareceu, porque faz parte do nosso fazer (HELENA, no ERD de 26 set. 2022).

O tema tá aí, a partir dessas vozes dessas crianças, dessas curiosidades que elas têm em relação a algum objeto de conhecimento e a partir daí a gente vai começar a olhar, ver o que ela tão querendo, e é a partir disso que é delineado todo o processo, os objetivos, as situações de ensino-aprendizagem, a partir das falas delas. É por isso o meu encantamento pelo tema de pesquisa. E assim além da gente aprender tanto é quando a gente vai pesquisar, é pesquisa não só pras crianças mas pesquisa pra gente também, enquanto formação (AFRODITE, no ERD de 26 set. 2022).

Meu filho diz direto: "Não vou perguntar a mamãe que ela sabe de tudo, tudo mamãe sabe!" Aí eu digo: "Não, vishhh eu não sei de nada!". Eu acho muito interessante a questão do inacabado, porque uma pessoa que estuda muito, estudar muito é cada vez mais humilde no seu conhecimento, porque ela vê que tem tanta coisa ainda que ela não sabe é de nada (MARINA, no ERD de 26 set. 2022).

Ao pensar na proposta da instituição como Tema de Pesquisa (RÊGO, 1999) e na relação deste com a formação docente continuada, compreendemos que

[...] o educador deve estar preparado cientificamente para a docência, deve ter segurança ao lecionar a sua disciplina, buscando ensiná-la da melhor maneira possível, com rigor e seriedade, sem deixar, entretanto, de conhecer a realidade do educando e, concomitantemente, desafiá-lo “a pensar

criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2000, p. 44).

Após o diálogo sobre o Tema de Pesquisa, os participantes apontaram a necessidade da discussão sobre a relação do “ser” e do “fazer” docente em uma visão política, uma vez que um dos elementos da representação era “ato político”, com a seguinte justificativa:

Ato político porque é muito importante e necessário ter a consciência política de nosso trabalho como agentes de transformação da realidade, podemos contribuir com isto e é prescindível ter esta noção. Pois toda proposta pedagógica traz este ato político. Com consciência política atuamos como agentes de transformação da realidade, pois toda proposta educativa traz esta intencionalidade (Participante 05F, Rede Federal, 2022).

Expus a justificativa aos docentes participantes da pesquisa e a relacionei à prática, na visão de Freire (2007), que a reconhece como prática política, se recusando a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.

Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização “[...] Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta” (FREIRE, 2007, p. 16).

Partindo dessa reflexão, passamos a dialogar sobre a temática de se viver e se fazer política como algo natural à ação humana, como na escolha do próprio Tema de Pesquisa. No caso do Ensino Fundamental dessa instituição específica, a escolha desse tema ocorreu por meio de um processo democrático, pelos estudantes, e a partir de suas curiosidades.

Para ilustrar nossa reflexão, escolho essa fala final da participante Helena:

E a questão da educação nunca vai deixar de ser um ato político, independente do assunto que eu esteja trabalhando em sala, ser político, diretamente ligado à política ou não. Porque quando você tem essa possibilidade de escutar a visão do outro e de entrar num diálogo nessa perspectiva da democracia, não tem como não ser, é um ato transformador, é um ato político. Não tem como não ser, independente se Marina tá estudando planetas e eu tô estudando isso, tô estudando aquilo, independente disso, independente de como o pai disse que eu estudava os indígenas, a cultura indígena e de questão de gênero...O lado bom é que nós não precisamos dizer em quem vamos votar, na hora que eu não deixo a criança brincar de determinada brincadeira no parque (brincadeira de fazer armas com a mão), esse é o lado bom dizer sem tomar esse partido abertamente, que a gente talvez gostaria de fazer, mas as nossas ações, a maneira de conduzir, ou seja, tá claro os nossos princípios, as nossas concepções elas transbordam no nosso fazer, então que bom que a gente vai

tá sempre demonstrando, como a gente pensa, [...] as nossas ações vão falar (HELENA, no ERD de 26 set. 2022).

Outra temática sobre a qual o grupo se predispôs a refletir e dialogar foi referente à relação da representação social com o ciclo de vida profissional. Para tanto, pautamo-nos em Huberman (2007), que trata acerca do desenvolvimento profissional considerando que os docentes possuem motivações e desejos diferentes ao longo do tempo e do seu exercício profissional. Sendo assim, seus objetivos e necessidades se transformam.

Posto isto, a partir do autor supracitado e das relações de ciclo de vida profissional com as representações sociais, podemos afirmar que um professor principiante tem diferentes questionamentos e anseios de um professor com anos de carreira, por exemplo, como a vontade de se estabilizar no ambiente de trabalho, de explorar novas turmas e a necessidade de ser aceito pelo grupo, dentre vários outros fatores. Este último, por sua vez, também se difere das motivações do outro, que pode estar perto do período hábil para aposentadoria e que poderá fazê-la de modo sereno ou de maneira a se lamentar. Em ambos os casos, a tendência é que, em sala de aula, se apresentam menos vulneráveis à avaliação dos outros e que se aceitam tais como são e não como os outros querem que sejam.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa dialogaram sobre como se veem diante do Ciclo da Vida, lançando Marina as seguintes palavras:

[...]eu me vejo assim em outro ciclo, eu mudei de ciclo, eu num sei nem em qual eu tô vou até olhar direito esse diagrama de Huberman, [...] um ciclo que não tá mais muito no início né também?! Que não quer mais provar, que não tem mais tanta insegurança da instabilidade porque não estamos em estágio probatório, isso é um fato. Então, às vezes eu olho para as pessoas quando eu vejo uma assim reclamona, eu digo "olha, tá naquele ciclo", quando eu vejo muito sonhadora "isso aqui é lindo!" aí eu digo "olha, já passei também!", aí quando eu vejo uma muito sem papas na língua eu digo: "mulher tu vai se aposentar quando ein?" Eu acho interessante, é isso (MARINA, no ERD de 26 set. 2022).

Os docentes aproximam esse diálogo da proposição da própria Marina no primeiro encontro, sobre o fato da nossa representação sofrer mudança de acordo com o período histórico e o contexto que estamos vivendo. Como afirmado por Moscovici (2015), há a necessidade de se considerar o contexto ao período, local e sujeito.

Logo após essa discussão, as reflexões dos docentes passaram a ser relativas à formação que estão vivenciando com o ERD, no que se refere a compreender esse grupo docente da instituição como um todo. Nesse sentido, a participante Helena destacou:

A gente já estudou muitas coisas aqui no (nome da instituição) e fora do (nome da instituição), mas esses encontros nessa perspectiva que você trouxe Camila, a gente não se dá conta, eu vou falar por mim, às vezes a gente não se dá conta quando não para pra estudar, que uma opinião [...] construída com base numa ideia que circula no grupo, em algo, uma crença existente, uma forma de pensar que paira aqui, mas a gente quando não para pra estudar e se dar conta disso a gente jura que é "não eu penso assim, porque eu quero", mas eu não penso assim à toa, eu penso assim porque tem uma história, tem uma experiência que eu vivi, tem o que eu escuto todo dia aqui e vejo, aqui as pessoas acham que aqui se pensa assim, aqui se trata a criança assim. Então você realmente, sem a formação às vezes a gente não se dá conta dessas coisas, como eu nunca parei, tinha parado pra pensar exatamente isso de que o que eu penso não é necessariamente meu, ou não é só meu, é coletivo. Então, esses encontros aqui me fizeram ver, às vezes a gente sabe disso mas a gente não se dá conta.(HELENA, no ERD de 26 set. 2022)

Na sua vez de falar, Marina nos mostrou a sua visão:

Pois eu acho que abrange todos os ciclos, porque eu mesma sou uma dessas, porque confesso que sempre quero participar, sempre quero aprender, quando eu consigo eu me insiro, mas eu confesso que nesse momento eu tava tão cheia de coisas, que eu só vim pra sua pesquisa porque eu sabia que eu ia refletir sobre o que eu tô querendo refletir nesse momento, que é sobre o peso da formação, eu queria saber o que tá rolando na equipe se eu tô sentindo a mesma coisa que todo mundo, se eu tô sentindo algo que é coletivo, se eu tô com pensamentos muito pessimistas ou otimistas demais, porque eu tava querendo entender movimentos pessoais através da experiência dos meus colegas. Então eu acho que isso pode ser bacana, pra quem tá se aposentando escutar o colega dizendo que também se sente cansado, que não tem mais papas na língua, ou então escutar a colega que tá num ciclo parecido ou muito diferente, pra o outro dizer: "Menina eu já passei por isso! É desse jeito mesmo, mas tenha calma, vai dar tudo certo, vai passar!" eu acho, achei muito bacana (MARINA, no ERD de 26 set. 2022).

Em síntese, podemos afirmar que neste campo de pesquisa os participantes demonstraram satisfação em participar do ERD. Suas falas aqui apresentadas e as que não foi possível destacar nesta tese enfatizaram a importância desse momento de diálogo e reflexão. Em muitos momentos, os docentes afirmaram o quanto estavam apreciando os nossos encontros. Ao encontrá-los em reuniões ou pelos corredores da instituição, frisavam as reflexões realizadas no encontro. Prova da importância desses encontros para os participantes foi a solicitação do referencial teórico usado em nossos diálogos por Coutinho, que em um diálogo em meio a um intervalo das aulas, procurou-me e disse:

[...] você poderia me enviar aqueles slides que você apresentou no nosso encontro, eu vou fazer um concurso e na etapa da prova didática [...] pensei

como poderia trabalhar em fazer uma abordagem, a partir da ideia de representação Tomás da Silva e algumas coisas que discutimos a partir das noções de representação social [...] (COUTINHO, no ERD de 26 set. 2022).

É preciso destacar que durante os encontros os docentes embasaram suas falas, por diversas vezes, em teóricos da Educação, revelando que nesta instituição, refletem sobre a docência e a profissão, que precisam ser constituídas a partir da pesquisa, como na proposta de Freire (2019, p.30), pois, “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Com efeito, a curiosidade investigativa constrói um “fazer” docente que contribui na formação e constituição do “ser” docente. Assim, destacamos que os encontros cumpriram com a sua finalidade quanto à realização dentro do tempo proposto, mesmo sendo as reflexões e diálogos bem complexos. Por meio desses encontros, conseguimos construir e pensar a realidade da instituição de ensino a partir da RS do grupo no “ser” e no “fazer” docente.

Considerando não apenas este campo, mas também os demais, após os ERDs neles realizados, posso afirmar e reafirmar como esses encontros foram importantes para a minha formação nesse processo de me constituir docente-pesquisadora. Esses momentos me colocaram diante da ideia de entendermos o nosso **inacabamento** (FREIRE, 1997a), do **ser mais** (FREIRE, 1969) e da **inconclusão** (FREIRE, 2013), o que me levou, no passado, a um permanente movimento de busca por formações continuadas e, posteriormente, à proposição deste tema de pesquisa.

Em conclusão, afirmo que os ERDs foram em si um grande desafio para mim enquanto pesquisadora e enquanto formadora. As discussões suscitaram muito sobre o contexto em que os docentes vivenciam suas experiências. Assim, necessitei constantemente realizar pesquisas por referenciais que me permitissem entender como se constrói a compreensão sobre o “ser docente” pelos participantes da pesquisa e sua relação com o “fazer docente”.

Essa compreensão é muito importante para mim, pois, como afirma Nóvoa (2009), só ensinamos aquilo que somos, pois é naquilo que somos que se encontra muito daquilo que ensinamos, sendo importante, por isso, que os docentes se preparem para um trabalho sobre si próprios; para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Após os encontros, percebi que os docentes concluíram que existe uma relação do seu fazer docente com a representação social, sendo ela um guia para ação e a compreensão do ser docente, corroborando assim com as premissas postas pela TRS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las  
(TRIPP, 2005, p. 450).

Conduzida por minha curiosidade científica, iniciei o caminho aqui descrito no anseio de encontrar respostas à minha inquietação na busca por cursos que me proporcionassem uma formação mais significativa para o “fazer” docente e que suprissem um desejo, “um querer mais”.

Durante o meu caminhar, encantei-me com a Teoria das Representações Sociais. Compreender como as relações e práticas sociais se estabelecem me possibilitou e continua a permitir autorreflexão e autoconhecimento, ações associadas à percepção da construção de um caminho caminhando e à necessidade de olhar para trás. Foi nesse retorno, ao “olhar para trás”, contemplando o caminho percorrido, que percebi que a compreensão dos docentes sobre as representações sociais e o *habitus* professoral, a partir da formação continuada, age como vetor para a mudança na conscientização e constituição do ser e do fazer docente.

A formação é um processo permanente, motivado pelo reconhecimento da inconclusão, esta que nos leva a uma constante busca por conhecimento. Assim, enquanto docentes, precisamos assumir a posição de agentes ativos, na perspectiva dessa posição de maior compreensão do indivíduo. Nesse sentido, apoio-me na visão de Kant (1724-1804), entendendo que, como docentes pesquisadores, precisamos nos atrever a saber e pensar na representação social de Serge Moscovici (1978) como um fenômeno do pensamento. Entendo que ao refletir e/ou tomar consciência de suas representações sociais, o sujeito pode reforçar sua conduta ou modificá-la, evoluindo de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, como a da perspectiva Freiriana.

Assim sendo, defendo que a descoberta da natureza das coisas na pesquisa-ação está na ação de tentar mudá-la, meu objetivo para esta pesquisa doutoral foi: **analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo enquanto fenômeno social e suas implicações no “fazer docente”, a partir de uma formação continuada.** Por consequência, o pressuposto era de que o **“Ser docente” está ancorado a uma representação social e que conhecer essa representação, discutir e debater sobre ela é fundamental para se compreender o “ser” e (re)pensar o fazer docente.**

Uma vez desenvolvido, este estudo me proporcionou **entender como se constrói a compreensão sobre o “ser docente” pelos participantes da pesquisa. Além disso, permiti-**

**me estabelecer uma relação das compreensões dos docentes com a Inovação Educativa no que diz respeito à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)**, estabelecida pelos docentes participantes da pesquisa que lecionam na primeira fase da etapa do Ensino Fundamental, nos três campos pesquisados.

Assim, identificamos que a representação social do “ser docente” para os professores (as) da Instituição de Ensino da Rede Municipal é: **“ser docente é amar”**. Essa representação se relaciona com o ser “apaixonado, afetuoso e empático” e com a necessidade de estabelecer esses sentimentos para superar as dificuldades oriundas da formação inicial e de compreensão da complexidade da função docente em questões que atravessam outras questões das crianças, inclusive por estarem em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Sendo a conscientização desveladora da realidade, durante os ERDs, no movimento de ação-reflexão-ação, os docentes dessa instituição perceberam esse processo interminável, em razão do ativo desejo de transformação da realidade histórica em que vivem e diante da situação de vulnerabilidade em que percebem seus estudantes (como oprimidos). Salientamos que os próprios docentes, também se percebem como oprimidos, a partir do processo de tomada de consciência nas relações com a SME e diante da visão da sociedade.

Nas reflexões realizadas nos encontros, os docentes do campo 1 estabeleceram como um dos problemas: as questões de sobrevivência material dos estudantes. Assim, fica evidente a compreensão deles sobre a necessidade de mudança da situação de vulnerabilidade das crianças com a elaboração de políticas públicas de combate à pobreza e à miséria. Essa percepção se conecta com os objetivos da ODS, no objetivo 2, de garantir segurança alimentar às crianças.

Durante os momentos de reflexão com esse grupo, afloraram-se discussões políticas, ao passo em que percebemos a desvalorização dos profissionais da docência e a busca, como consta no ODS, de garantia a uma educação inclusiva de equidade e qualidade para promoção de oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Na Espanha, *os/as maestros/maestras* do Centro de Educação concluíram que a representação social de “ser docente” para esse grupo, neste período histórico, é: **“ser docente es vocación”**. Essa representação se estabelece em uma relação com “amorosidade” e “empatia” e está ancorada em aspectos profissionais, em uma concepção de que “vocação” e “amor” são elementos essenciais para o processo de interação entre docente e estudante, diante da complexidade da função docente.

Os docentes, durante as reflexões e diálogos do ERD, perceberam-se sob efeito coercitivo das normas e dos mandatos sociais expressos, sendo culpabilizados frente ao

desconhecimento da sociedade quanto às condições materiais, econômicas, políticas, sociais e culturais, que, como apontado por Freire e Shor (2008), colocam o próprio sistema escolar contra o educador.

A percepção da docência desses *maestros/maestras* por meio da compreensão de suas representações e do *habitus* professoral proporcionou a eles e a mim a compreensão do “fazer” e a relação entre o “ser” e o “fazer” docente. Seus relatos de vivências e experiências afloraram a compreensão de se (re)construir modelos identificadores que circundam os participantes. Com as reflexões-ações nos ERDs, os docentes do campo 2 perceberam a importância do trabalho contra a indisciplina, assim como a necessidade da vivência com os demais docentes da instituição, com a preocupação de garantir uma educação inclusiva de equidade e qualidade para suas crianças.

Na Instituição de Ensino da Rede Federal brasileira, a representação social dos docentes participantes da pesquisa convergiu para: **“ser docente é estudo”**. Esse “estudo” segue na perspectiva de sua relação com os aspectos de profissionalismo, tais como “mediação”, “aprendizado”, “ensino”, “pesquisa”, em uma visão relativa à necessidade de constante formação e pesquisa, na busca de desenvolver as competências para o ser docente. Nessa compreensão, tenho a minha construção pessoal como docente da instituição, entendendo como as questões do “fazer” docente são base de desenvolvimento de pesquisas pelos docentes. Esta pesquisa doutoral levou-me, pois, a comprovar, em uma esfera coletiva, a importância de se constituir um docente-pesquisador.

Durante os encontros do ERDs, os docentes do campo 3 aprofundaram um diálogo com a proposição da representação social e sua mudança quanto ao ciclo da vida do docente considerando como se atravessa o contexto da representação quanto ao período, ao local e aos indivíduos.

Na reflexão do movimento de “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001), esses docentes perceberam como necessidade a formação continuada, e assim a buscam. Além disso, construíram a compreensão de que o “tema de pesquisa”, proposta de inovação pedagógica no Colégio de Aplicação (CAp), seria uma fonte de formação continuada, em um processo no qual é constante a pesquisa, a leitura e o estudo por parte dos docentes da instituição pesquisada na construção de saberes em conjunto com as crianças.

As reflexões construídas pelo grupo de docentes se relacionam à percepção de Freire (2019), em que o ensino e pesquisa se relacionam e são base para uma educação integral na perspectiva da EDS. Sendo assim, o aprender como uma ferramenta essencial para toda a vida e que leva ao “fazer” — quanto às capacidades e habilidades para o desenvolvimento

profissional — e ao “aprender a ser” no desenvolvimento de nossa dimensão pessoal e que potencializa nosso crescimento a partir de nossa convivência diária.

Como visto aqui, em cada campo do *lócus* da pesquisa temos diferentes representações, mas os docentes apontaram para alguns fatores em comum, como a complexidade da docência, em que se percebe a necessidade do estudante (crianças) como centro do processo educacional.

Os docentes construíram problemáticas que buscaram compreender nos encontros dos ERDs, os quais a partir de uma proposta de formação continuada, resgatando a importância de o docente se constituir como profissional em constante formação, a partir de suas realidades institucionais.

Em nossos encontros, os participantes da pesquisa recordaram as suas memórias da infância no ambiente escolar, quando eram estudantes, bem como as vivências junto aos seus docentes, em conjunto com os estudos de referencial teórico TRS e do *habitus* professoral. Assim, construíram inferências sobre esse *Habitus* e sobre as RS acerca do docente que se constituiu ao longo de sua trajetória profissional, percebendo essa construção nas vivências e experiências durante a vida escolar. Ao mesmo tempo, compreenderam o inacabamento (FREIRE, 1997a), a necessidade do ser mais (FREIRE, 1969) e a inconclusão (FREIRE, 2013), que leva o docente ao permanente movimento de busca por formações continuadas.

Por mais de um ano, ouvi os relatos e as reflexões dos docentes participantes desta pesquisa. No princípio eram 45 docentes e três diretoras/gestoras, depois permaneceram 13 participantes dos ERDs, em uma escuta sensível e comprometida. Os docentes fizeram e farão parte da minha trajetória de uma maneira marcante e expressiva, uma vez que juntos, construímos a pesquisa que resultou nesta tese.

A proposição desta pesquisa surgiu da compreensão de que os conhecimentos do Universo Consensual e do Universo Reificado (MOSCOVICI, 2015) — em que não ocorre a transposição do primeiro universo para o segundo para a constituição dos conhecimentos do Universo Reificado relativo a construções científicas — está no entendimento de que pensamentos que se concretizam em vozes, como uma reação à realidade, são uma réplica do objeto. Desse modo, o pensar passa a transformar a realidade em nossos desejos de personalizá-lo, dando poder ao pensamento quando a ciência passa a ser fonte importante para o surgimento de novas formas de conhecimento e na crença no mundo moderno. Por conseguinte, a construção do conhecimento científico se dá no Universo Reificado. Então, com a TRS nos ERDs podemos juntos compreender que diversos são os conhecimentos que constituem essa

construção de conhecimento, pois este é atravessado por uma série de fatores de dimensão social e pessoal.

Na perspectiva dessa compreensão sobre a compreensão das representações sociais como vetor de mudança para a construção de novas habilidades e saberes para a docência, esbarramos em vários significados da palavra mudança. Temos o significado do dicionário brasileiro<sup>112</sup> (MICHAELIS, 2015): “6. sobre a modificação ou alteração de sentimentos, ideias ou atitudes”. No espanhol, a palavra *mudanza* do Dicionário de Língua Espanhola (DEL, 2022)<sup>113</sup> significa: “1. Ação e efeito de mudança ou mudança; 2. Transferência de uma casa ou de um quarto para outro” (tradução nossa). E, em valenciano, a palavra *mudança* no Dicionário Valenciano<sup>114</sup> tem o significado de “1. f. Mudamente 2 . Fazer mudança de tempo. 2. f. pl. Transporte de móveis quando há uma mudança de casa (DICIONÁRIO VALENCIANO, 2018, tradução nossa).

Além dos diferentes significados a partir dos diferentes idiomas, pesquisamos no Dicionário de Paulo Freire, onde Weyh (2010) que aponta para mudança junto com transformação social, ambas ações assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos. Onde o conceito de mudança compreendido por uma transição, rompimento com o equilíbrio, em um processo constituinte da estrutura social dinâmica, que ocorre por meio da ação e reflexão para alterar a estrutura social, tendo ele características de transformação. Onde a transformação é entendida como um ato de criação da humanidade com o objetivo de resgatar uma visão de totalidade a partir da ação sobre as partes, sendo que transformar seria ser sujeito de sua ação.

Levantadas essas compreensões sobre mudança, solicitamos aos participantes que no final dos ERDs produzissem uma escrita<sup>115</sup> relativa à sua percepção de mudança no seu “ser” e “fazer” docente. Essa escrita possibilitou a compreensão de que a mudança faz parte do metier docente, numa perspectiva que envolve a mudança do corpo docente, sendo esta tanto conceitual, como atitudinal e procedimental, intrínseca ao ser. Essa reflexão pessoal desencadeia, portanto, uma mudança interior que reflete na ação, ou seja, no “fazer” docente.

Considerando as escritas dos docentes, constatamos que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados e, por isso, confirmamos a nossa tese de que: **ao refletir e**

<sup>112</sup> Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

<sup>113</sup> Del - *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. Disponível em aplicativo na Play Store.

<sup>114</sup> Valencià - diccionari. Disponível em: <https://diccionarivalencia.com/>

<sup>115</sup> As escritas estão disponíveis no Apêndice B.

**compreender a relação das representações sociais (enquanto fenômeno que guia as ações) com as práticas sociais (as ações cotidianas) os docentes passam a se perceber como uma construção individual (*habitus professoral*) e coletiva (RS) que reverbera nas ações e na maneira de ser e, por consequência, na constituição do ser e do fazer docente. Essa tomada de consciência conduz ao processo de mudança e à ressignificação da prática docente e do ser docente.**

As representações sociais dos docentes aqui pesquisados estão ancoradas no “ser docente” e conectadas ao *habitus professoral*, que justifica as suas ações. A partir da compreensão dos elementos da representação social acerca do “ser docente” e com os estudos sobre a TRS, os docentes perceberam que essa representação social é um guia para a ação, para o “fazer docente”. Então, as mudanças e implicações no “ser” e “fazer” docente ocorreram a partir do conhecimento acerca de suas representações sociais. Porém, para que o grupo docente pudesse refletir e dialogar sobre suas representações sociais foi fundamental compreender a constituição do “ser” e, conseqüentemente, (re)pensar o fazer docente.

Por outro lado, nós, docentes, precisamos mudar nossa pele (nosso corpo) docente. Ou seja, se queremos ser transformadores temos que nos transformar a nós mesmos. Os educadores precisam se educar continuamente para participar e para promover a mudança.

Todavia, os docentes em suas escritas ressaltaram, a partir de suas autorreflexões, a percepção da mudança a partir de diversos aspectos, como por meio da percepção de desafios e da compreensão da necessidade de formações que possibilitem a reflexão no “fazer” docente, considerando suas singularidades.

Os docentes reconheceram a importância da pesquisa para a atuação profissional, assim como adquiriram a consciência a respeito de suas RS e da importância dessa compreensão para desenvolver o autoconhecimento, que possibilita a entender seus *habitus*, após suas reflexões sobre o “ser” e sobre o outro (demais docentes da instituição) na relação sobre o “ser” e o “fazer”. Essa relação orienta os docentes a compreenderem a dimensão pessoal e profissional, sendo que o tomar consciência sobre o “ser” docente capacita os docentes a mudarem o “fazer”.

Entre os participantes, apenas uma docente apontou a não percepção da mudança, acreditando ser pelo fato de ser uma docente experiente, com mais de 20 anos na docência. Mesmo assim, ela evidenciou que a participação no ERD possibilitou diálogos interessantes sobre a dimensão pessoal e do grupo. Ademais, destacou a necessidade dessa formação se ampliar aos demais docentes da instituição.

Alguns docentes finalizaram a sua escrita agradecendo a possibilidade de fazer parte desta pesquisa e demonstrando a sua satisfação. Assim, posso evidenciar que formações em RS e *habitus* professoral, com uso dos ERDs, em que os docentes podem propor temáticas a partir de suas realidades, contribuindo com o planejamento das reflexões, coloca-os em uma ação ativa quanto à sua formação, contribuindo para uma formação mais significativa.

A partir das discussões relativas à visão política, frequentes nos três campos, argumento sobre a necessidade de construir políticas públicas de formação continuada e de valorização dos docentes, quanto aos seus saberes e as singularidades das instituições de ensino, considerando a sua capacidade de compreensão dos problemas e a busca para o desenvolvimento das soluções.

Assim como apontado no Marco de Inovação Educativa Valenciano, em que se valoriza as “ideais praticáveis” de John Dewey e “inédito viável” de Paulo Freire, as culturas docentes são processos que são realizados e que podem continuar e se estender, possibilitando mudanças a partir das realidades emergentes.

Decerto, precisamos descobrir a natureza das coisas para nos atrevermos a mudá-las. Para isso, é necessário tempo, condições humanas e materiais para realizar formações dentro do ambiente escolar e próximo da realidade da instituição, como apontado pelos docentes. Assim, poderemos compreender os desafios e buscar agir sobre eles, na relação do “ser fazendo” e do “fazer sendo” e percebendo que esses elementos são indissociáveis.

Como um aspecto propositivo, ciente de que a formação docente deve ser permanente, destaco que esse tipo de formação tem atravessamentos com a Inovação na perspectiva da EDS, considerando uma educação para a formação do sujeito integral. Eu, enquanto professora no “chão da escola” e pesquisadora, vejo que as formações precisam legitimar os docentes com intervenções em seus próprios campos profissionais, a partir da compreensão e estudos da dimensão pessoal e profissional, sem reduzi-los a um papel secundário em suas formações continuadas e na investigação educacional.

Com base em Nóvoa (2009), advogo que devemos ensinar a partir daquilo que somos, uma vez que é naquilo que somos que se encontra muito sobre o que ensinamos. Assim, proponho como uma inovação educativa, na visão da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a formação continuada para os docentes na perspectiva de preparação para um trabalho sobre si próprios; um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Por fim, enfatizo a necessidade de compreensão de “**fazer o caminho caminhando**” (FREIRE, 1997), pois, ao “andar se hace el camino” (MACHADO, 1885 - 1939) e o “caminho se conhece andando” (CÉSAR, 2008). Pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em três

diferentes instituições de ensino, com três diferentes representações sociais, construindo três diferentes reflexões, a formação continuada com base na RS dos docentes da instituição, os estudos em TRS e os Encontros Reflexivos Dialogais não ocorreram de forma linear, ocorreram de forma personalizada, específica, singular a cada instituição. Dessa forma, encontramos convergências, mas fundamentalmente, elementos diferenciados na constituição do “ser” docente e perspectivas diferenciadas também para o vir a ser do “fazer” docente em cada uma das instituições pesquisadas, posto que suas idiossincrasias levaram a estratégias de pensamento diferentes e atinentes aos ERD seus contextos.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho está em reconhecer e advogar que a formação docente deve ser permanente, além de estar articulada à dinâmica e contexto das instituições, considerando suas especificidades e de considerar, partir da compreensão dos *habitus* e representações sociais dos docentes, o ser e fazer. Em um ato de reconhecimento dos docentes como sujeitos políticos de ação, somos o que fazemos, pois nossa ação define nosso ser, que é dinâmico, dialético, processual e deve estimular o pensamento inovador para uma prática sustentável, humanista, crítica e criativa. Assim, a comunidade escolar consubstanciada em seus vários atores poderá vislumbrar e buscar uma educação emancipadora que caminha e ensina a caminhar, numa perspectiva libertadora e de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima (org.). **BOURDIEU E MOSCOVICI: Fronteiras, interfaces e aproximações**. Santos, (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 19 a 47. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2019/12/BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. **Reunião anual da Anped**. v. 29, p. 1-17, 2006.
- ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **A Representação Social de Gênero em Crianças Pré-escolares (05 a 06 anos)**. 1997. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP, v.117, p.127-147, 2002.
- ARRUDA, Ângela. O futuro não é mais aquele...nem o presente. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. *et al.* (org.) **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (org.) **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Reimp. Prefácio de José Armando Valente. São Paulo: Penso, 2015.
- BAILLAUQUÈS, S. **Trabalho das representações na formação dos professores**. *In*: P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & É. Charlier (org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 37-54
- BARBOSA, Joaquim Goncalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BERNAL, Anastasio Ovejero; DOMINGUÉZ, Jose Francisco Morales; JIMÉNEZ, Santiago Yubero (coord.). **Psicología Social de la Educación**. Barcelona: Editorial UOC, 2018.
- BEZERRA, Marcelo dos Santos. **As representações sociais da robótica educacional para professores do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Natal-RN**. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989b, p. 7-15.CNE.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp; 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional — LDB. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em: 02 mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 02 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: nº 129, Seção 1, pág. 22. Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 02 mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 02 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf) Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019d]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm). Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1573298182/lei-14407-22>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRAUDEL, F. **Civilização Material, Economia e Capitalismo Séculos XV-XVIII:** os jogos das trocas. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 1998.

BUTANTAN. A pandemia de Covid-19 virou endemia? Especialistas acreditam que o vírus SARS-CoV-2 se tornará endêmico, mas ainda vai demorar. **Portal do Butantan.** [S.l.], 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/a-pandemia-de-covid-19-virou-endemia-especialistas-acreditam-que-o-virus-sars-cov-2-se-tornara-endemico-mas-ainda-vai-demorar>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRUUN, H.H. Weber on Rickert: From value relation to ideal type. **Max Weber Studies**, 2001, v. 1, n. 2, pp. 138-160

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago. 2019. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CAMPUS, Conrad Hughes. Seven Global Challenges For 21st Century Education. Disponível no Site: **International School Parent.**, [S.l, s.n], 2022. Disponível em: <https://www.internationalschoolparent.com/articles/seven-global-education-challenges/> Acesso em: 12 dez. 2022.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho: **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. (Relatório Brundtland).

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324. abr./jun., 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000200299](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299). Acesso em: 16 jan. 2016.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus docente, sens pratique e representações sociais. *In:* DUVAL, G. Salud y Ambiente en el proceso de desarrollo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 2, p. 7-32, 1998.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista Inter-legere**, Natal, n. 9, p. 189–205, 2011.

DELIZOICOV *et al.* Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial Fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, p. 50-66,

mar. 2002. Número especial. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054/9279>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DICCIONARI VALENCIÀ. València, ES., 2018. Disponível em: <https://diccionarivalencia.com/>. Acesso em: fev. 2022.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ESPAÑA. [Constituição (1978)]. **Constitución Española**. 3. ed. Barcelona: Publicacions del Parlament de Catalunya, 1978. 94 p. ISBN 84-393-2941-5. Disponível em: <https://www.tribunalconstitucional.es/es/tribunal/normativa/Normativa/CEportugu%C3%A9s.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 1, de 3 de octubre de 1990**. De Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, ES, 1990. BOE-A-1990-24172. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172#:~:text=L%20ley%20se%20refiere%20a,necesaria%20programaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza>. Acesso em março 2022

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2, de 3 de mayo de 2006**. De Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006. Madrid, ES, 2006. BOE-A-2006-7899. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

ESPAÑA. Ministério da Educação, Investigação, Cultura e Desporto. **Decreto nº 38, de 4 de outubro de 2017**. Regulamenta a avaliação no Ensino Secundário Obrigatório, no Bacharelado e nos ensinamentos da Educação de Adultos na Comunidade Valenciana: [https://dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017\\_8755.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017_8755.pdf) . Acesso em: nov. 2022

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre de 2013**. Para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886. Madrid, ES, 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3, de 29 de diciembre de 2020**. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE num. 340, de 30 de diciembre de 2020, p. 122868a 122953. Madrid, ES, 2020. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>. Acesso em: 01 out. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **Enseñanzas del Sistema Educativo Español**. Espanha, [2022?]. Disponível em: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ensenanzas.html>. Acesso em: 04 out. 2022

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, Manuel Alves. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub: para historiador da Unicamp e de Harvard, a Universidade está preparada para as cotas étnico-raciais. **Jornal da UNICAMP**. Especial Cotas Étnico-raciais. Campinas, SP, 07 jun. 2017. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub> Acesso em: 04 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, n. 9, outubro de 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007.

FREIRE, Paulo. 1921-1997 **Professora sim, tia não** [recurso eletrônico]: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. recurso digital Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo\\_Freire\\_Professora\\_sim\\_\\_Tia.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo_Freire_Professora_sim__Tia.pdf) Acesso: maio 2022.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente**. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. 1. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENERALITA VALENCIANA. Salt.usu; Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. **Traductor**. Valencia, 2022a. Disponível em: <https://salt.gva.es/es/traductor> Acesso em: 2 fev. 2022.

GENERALITAT VALENCIANA. Cefire València; Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Valencia, 2022b. Disponível em: <https://portal.edu.gva.es/cefirevalencia/es/inicio/> Acesso em: 23 de março 2022.

GOLDSTEIN, Dana. What Back to School Might. Look Like in the Age of Covid-19. **The New York Times**. 29 jul. 2020. Disponível em:

[HTTPS://WWW.NYTIMES.COM/INTERACTIVE/2020/07/29/US/SCHOOLS-REOPENING-CORONAVIRUS.HTML](https://www.nytimes.com/interactive/2020/07/29/us/schools-reopening-coronavirus.html). Acesso em: 23 mar. 2022.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5219> Acesso em: 22 maio 2022.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2010, p.276 - 278.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1974.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 2007.

HUGHES, Conrad. **EDUCAÇÃO: Sete desafios globais para a educação do século 21. International school parente**. [S.l.], outono 2022. Disponível em: <https://www.internationalschoolparent.com/articles/seven-global-education-challenges/> Acesso em: 16 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **10 ideias chave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio**. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019**. Nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 4. ed. Atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Petrópolis, Vozes, 1975.

LLAVADOR, José Beltrán; MORALES, Ignacio Martínez; ESTEVAN, Daniel Gabaldón. Marco de Innovación Educativa. **Depósito Legal**, v-2984-2021. ISBN 978-84-482-6614-1. Publicado pela Conselleria d'Educació, Cultura i Esport da Generalitat Valenciana.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADRID. **Ley Orgánica 2, de 3 de mayo de 2006**. De Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006. Madrid, 2006. BOE-A-2006-7899. Disponível em:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

MADRID. **Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre de 2013**. Para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886. Madrid, 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

MADRID. **Ley Orgánica 3, de 29 de diciembre de 2020**. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE num. 340, de 30 de diciembre de 2020, p. 122868a 122953. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>. Acesso em: 01 out. 2022.

MARTINÉZ, Juan Ramón; SOUTO, Xosé Manuel; BELTRÁN, José (coord.). **Arxius de Ciències Socials**: representaciones sociales y periferias escolares. València: Facultat de Ciències Socials; Universitat de València, n. 41, desembre 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nobrega. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1998.

MARTINÉZ, Páez; MILENA, Ruth. Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. **Educación y Ciudad**, Colômbia, v. 27, p. 127-136, 2014. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/1691>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MAZDA, Aura. Favela do Mosquito: estado de sítio. **Tribuna do Norte**. Natal, RN, 2018. *Online*. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/favela-do-mosquito-estado-de-sa-tio/419728>. Acesso em: 01 out. 2022.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação Social do Ensinar**: a dimensão pedagógica do *habitus* professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos: Representação Social de estagiários do curso de licenciatura em Ciências Sociais sobre formação de professores. *In*: XIV CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES – CIRS, 2018. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2018.

MELO, Elda Silva do Nascimento; LLAVADOR, J. B. Representação Social de formação docente para estudantes universitários de Valência/Espanha. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró-RN, v. 7, n. 22, p. 200-219, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3331> Acesso em: 25 mar. 2022.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos; MORAIS, Erivânia Melo de; SILVA, Josângela Bezerra. Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: o espiral de sentidos. *In*: XIV EDICIÓN DE CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES (CIRS). **Anais [...]**. Buenos Aires: 2018.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores (as) no brasil: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa** (*online*). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. *In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 89-101.

MINAYO, M C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 13. edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

MONTERO, M. F. A. G. O ensino médio, a filosofia e a sociologia em três perspectivas de abordagens. *In: XVIII ENDIPE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO POLÍTICOCONTEMPORÂNEO: CENAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, 2016, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, 2016. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233\\_9983\\_36294.pdf](https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_9983_36294.pdf) . Acesso em: 02 jan. 2020.

MORAIS, Erievania Melo. Encontros reflexivos dialogais (ERD): um recurso metodológico possível nas ciências humanas e sociais. **Educação & Linguagem**, v. 22, n. 2, p. 193-206, jul./dez. 2019 - ISSN Impresso:1415-9902; ISSN Eletrônico: 2176-1043. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9973>. Acesso em: 29 out. 2022.

MORAIS, Erievania Melo; SANTOS, Camila Rodrigues; PAIVA, I. Alves. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. DOI: 10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 29 out. 2022.

MORIN, E. Ano 1 da era ecológica. *In: MANSHOLT, S.; BOSQUET, M.; MORIN, E.; MARCUSE, H. e outros. Ecologia: caso de vida ou de morte*. 2.ed. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. (2003). O fenômeno das representações sociais. *In: MOSCOVICI, Serge. (ed.) Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29-109.

MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais**: elementos para uma história. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social – Horton Myles e Paulo Freire. Organizado por BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (1.ed. 1905).

NATAL (RN). **Lei complementar nº 147, de 04 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do município do Natal, e dá outras providências. Natal, RN, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2015/14/147/lei-complementar-n-147-2015-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias> Acesso em: 16 de mar. 2022.

NASCIMENTO, Carla Iriane da Costa. **Role-plays: promovendo a produção oral nas aulas de língua inglesa**. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. **Education Policy Outlook: Brasil**. OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

O QUE é e como funciona uma CPI. Senado Notícias, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/15/o-que-e-e-como-funciona-uma-cpi>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PARNAMIRIM (RN). Prefeitura Municipal de Parnamirim. **Lei nº 900, de 12 de dezembro de 1996**. Institui o Plano de Cargos e Vencimentos em regime estatutário único, para os funcionários da Prefeitura Municipal de Parnamirim-RN e dá outras providências. Parnamirim, RN, 1996. Disponível em: [https://parnamirim.rn.gov.br/pdf/legislacao/LEI%20\(731\).pdf](https://parnamirim.rn.gov.br/pdf/legislacao/LEI%20(731).pdf). Acesso em: 05 maio 2021.

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. **Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado**. 2021. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PESQUISAS apontam que milhares de mortes por covid poderiam ter sido evitadas no Brasil. Senado Notícias, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-milhares-de-mortes-por-covid-poderiam-ter-sido-evitadas-no-brasil>. Acesso em: 05 maio 2021.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma. **O estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POPPER, K. Conhecimento objetivo: **uma abordagem evolucionária**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1975.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL (RN). **Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler**. Natal, 1961. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422> Acesso em: 04 out. 2022

RÊGO, M. C. F. D. **O currículo em movimento**. Caderno Faça e Conte. Natal: EDUFRRN, nº 02, 1999.

RODRIGUES, Fillipe Azevedo. **Formação de docentes da magistratura formadores de um juiz de novo tipo e suas representações**. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32233?mode=full> Acesso em: 15 jan. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. Prefácio à segunda edição dos manuscritos de Pedagogia do oprimido. História dos manuscritos e de sua obra. In: **FERREIRA Mafra, J.; ROMÃO, JE; GADOTTI, M., Pedagogia do Oprimido (O Manuscrito)**. Sao Paulo: Ed, L Instituto Paulo Freire, 2018, p. 16.

ROMEIRO, A. R. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômica-ecológica. Estudos Avançados. 2012. **Scielo Brasil**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000100006>. Acesso em: 18 de mar. 2023.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Prefácio de Jean-Claude Abric. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-11.

SANTOS SEGUNDO, Israel; ROSÁRIO, José Orlando Ribeiro. Deveres fundamentais e educação formal em tempos de pandemia: uma competência compartilhada entre o estado, a família e a sociedade. In: SEVERO, Ana Luiza Felix; GUIMARÃES, Patricia Borba Vilar (org.). **Socioambientalismo e os impactos causados pela pandemia do Covid-19**. 1. ed. Salvador, BA: Editora Motres, 2021, p. 39 a 55. *Ebook*.

SANTOS, Denise de Aragão Fernandes dos; MOURÃO, Luciana; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais acerca do trabalho em equipe. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, p. 643-659, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/yXSVtqrYbD7PKZzggww7kLQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS. Camila Rodrigues; NASCIMENTO. Erika R. Gouveia. **Emoções e Sentimentos: práticas transformadoras a partir da Pedagogia Freinet**. 2009. 68 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Potiguar, Natal, 2009.

SANTOS. Camila Rodrigues. **As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017a.

SANTOS, Camila Rodrigues. Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central - O espiral de sentidos. In: X JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. VIII CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

**Resumo expandido.** 12 a 15 de agosto de 2017, p. 28 e 29. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2017b. ISBN: 978-85-54944-00-1.

SANTOS, Camila Rodrigues. **Diário de campo**: “Ser docente”: A Teoria das Representações Sociais na formação continuada para a compreensão do fazer docente. Natal, 2022.

SANTOS, Camila Rodrigues; MELO, Elda Silva do Nascimento; MORAIS, Erivânia Melo. Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 70, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.070. DS11. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27015>. Acesso em: 29 out. 2022.

SANTOS, S. M. A.; MELO, Elda Silva do Nascimento. Formação continuada, uma necessidade permanente na Educação Básica: O PNAIC. In: SANTOS, C. R.; MELO, Elda S. do N. (org.) **Políticas públicas na educação brasileira** [recurso eletrônico]: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 37-51.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.peso.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SEVERINO, Antonio J. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 15, n. 27, p.37-54, jul./dez. 2006.

SEVERO, Ana Luiza Felix; GUIMARÃES, Patricia Borba Vilar (org.). **Socioambientalismo e os impactos causados pela pandemia do Covid-19**. 1. ed. Salvador, BA: Editora Motres, 2021. *Ebook*.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de PósGraduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, R. A. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil**: Um resgate histórico. EDUCERE. 2015.

SILVA, Josângela Bezerra da. **As representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN**. 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOARES, SR.; CUNHA, MI. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. *Online*. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books. Disponível em <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-788523211981.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

SOUSA, R. S.de *et al.* A identidade da Direita em Narrativas de seus Militantes numa Universidade Brasileira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 42, e230399, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003e230399>. Acesso em: 19 set. 2019.

SOUZA, J. **A Radiografia do Golpe**. Entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, Casa da Palavra, 2016.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

STF confirma liminar que mandou instalar CPI da Covid. Agência Senado. Senado notícias, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/14/stf-confirma-liminar-que-mandou-instalar-cpi-da-covid>. Acessado em: 19 set. 2022.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 443-466, set/dez, 2005.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 16 mar. 2020.

URBANO, Edilene Dayse Araújo da Silva. **Quando a opção é continuar: estratégias de socialização e permanência de estudantes populares na Pós-Graduação**. 2021. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44653> . Acesso em jan. 2022.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**, 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: [s.n.], 2002. Disponível em: <https://pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência**. 2020. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31530> Acesso em: 15 jan. 2022.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. *In*: PAREDES MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

WEYH Cênio. Mudança/transformação social. *In*: HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2010.

## APÊNDICE A: TÉCNICA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

<b>TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE PALAVRA – TALP</b>		
Representações Sociais de Ser Docente para professores(as) da Educação Básica		
<b>I. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE</b>		(Não preencher esse campo) ID. _____
<b>Gênero</b>		
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Outros _____
<b>Idade</b>		
<input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos	<input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos	
<input type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/> Entre 51 e 60 anos	
<input type="checkbox"/> Mais de 60 anos		
<b>Formação</b>		
<input type="checkbox"/> Graduação _____	<input type="checkbox"/> Especialização _____	
<input type="checkbox"/> Mestrado _____	<input type="checkbox"/> Doutorado _____	
<b>Vínculo</b>		
<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> Seletivo	
<b>Há quantos anos leciona?</b>		
<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 25 anos
<b>Participou de alguma formação continuada? Se sim, Qual(is)?</b>		
<b>Com que frequência você <u>participa</u> de formação continuada?</b>		
<input type="checkbox"/> Mensalmente	<input type="checkbox"/> Bimestralmente	
<input type="checkbox"/> Semestralmente	<input type="checkbox"/> Anualmente	
<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____		
<b>Você tem mais de um vínculo empregatício?</b>		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, Qual(is)?		
<b>II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE</b>		
1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras, <b>uma</b> para cada espaço) que, em sua opinião, completa, a afirmação:		
<b>Ser professor (a) é ...</b>		
(POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Agora enumere as palavras que você escreveu, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os <u>quadrinhos</u> para pôr os números.		
3. Justifique a escolha e hierarquização que você fez das palavras.		

Muito Obrigada!

## APÊNDICE B: ESCRITA DOS DOCENTES PARTICIPANTES DOS ERDs

### **Campo 1 - Instituição de Ensino Rede Municipal (Brasil)**

#### **Participante - Lara**

Sim. A partir dos momentos de estudos online deu para confrontar as ideias, experiências por todos do grupo e fazer associação com os problemas enfrentados na práticas docente fez o desenvolvimento profissional somar muitos conhecimento, refleti a prática e o aperfeiçoamento,

E aprendi muito que o docente não pode se privar de estudar ou, participar de pesquisa ou estudo, grandes são os desafios que o docente enfrenta, mas manter-se atualizado, posso afirmar que foi muito importante.

Agradeço muito o convite para participar, estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la de acordo com minha realidade que atuo, voltado aos interesses e das necessidades dos alunos.

#### **Participante - Maria Flor**

Com os encontros percebi que não conhecia a teoria das representações sociais. Os encontros foram importantes para novas leituras e reflexões acerca da vida e do fazer pedagógico. E também retomar leituras acerca de ideologia.

Eu percebo diferença na atuação profissional, com relação a diferença, ando mais reflexiva e analítica, sobre a vida (de modo geral), como também no fazer pedagógico e suas singularidades.

#### **Participante - Lua**

Sim. Embora já tivesse esse olhar, percebi que após analisarmos e discutirmos sobre o assunto passei a ter uma visão de forma mais consciente a respeito da representação social dos docentes. E assim, foi possível enriquecer minha prática pedagógica incentivando e intensificando através de atividades reflexivas e cotidianas, oportunizando os alunos se sentirem representados em um grupo e a importância dessa representatividade para o desenvolvimento individual e coletivo de um grupo social.

#### **Participante - Érick**

Foi possível perceber mudanças sim. Nosso ser docente estava habituado a hábitos rotineiros. Com a percepção do ser dá pra interagir o nosso fazer de uma melhor forma entre as várias realidades às quais estamos dispostos.

Por exemplo, atuo nas diversas modalidades de ensino, e cada modalidade tem suas características totalmente distintas. O fazer se (re)distribui e se torna mais tolerante diante de cada realidade. As percepções mudam drasticamente entre inusitadas modalidades e nossa capacidade profissional se amplia de forma significativa.

#### **Participante - Sophia**

Foi sim. Ao me posicionar dentro do grupo de professores, despertou em mim, que para podermos evoluir temos que nos colocarmos no lugar do outro como ser social em busca do autoconhecimento. Como consequência, meu docente.

Quando no grupo mostrarmos que somos seres em constante evolução ao despertarmos no outro através das nossas ações que não podemos caminhar sozinho. Se vê no outro a nossa imagem.

## **Campo 2 - Centro de Educação Público (Espanha)**

### **Participante - Fifi**

Ha sido posible reflexionar sobre ese "ser docente" y saber el porque de nuestra forma de "ser". Siendo conscientes de ello podemos por tanto tener la capacidad de cambio y por tanto poder cambiar nuestro "hacer" docente

Es por esto que ha sido posible ver la relación existente entre el ser y el hacer.

Por ello la respuesta es sí, Hemos hecho un recorrido por nosotros mismos y nuestra trayectoria y pasado viendo las de nuestro "ser" y "hacer"

Foi possível refletir sobre esse "ser docente" e saber o porquê da nossa forma de "ser". Conscientes disso podemos, portanto, ter a capacidade de mudar e, portanto, ser capazes de mudar o nosso "fazer" docente.

É por isso que foi possível ver a relação entre ser e fazer.

Por isso, a resposta é sim, fizemos um passeio por nós mesmos, nossa trajetória e passado vendo o nosso "ser" e "fazer". (Tradução nossa)

### **Participante - Cachi**

No soy consciente de que esto me haya pasado, es decir no he notado que haya incorporado nada nuevo en mi día a día por el xxxx de haber realizado estos encuentros, tal vez porque ya tengo una edad en la que he experimentado muchos cambios tanto en el ser como en el hacer.

Lo que si he de decir de estos encuentros es que me han gustado y me han servido para avanzar en el diálogo con iguales y a la vez reflexionar conjuntamente sobre aspectos muy interesantes de la educación y de la persona. Ha sido una lástima que no hayan participado más compañeras y compañeros pero es lo tiene, el día a día se nos come el tiempo. Gracias pa por todo. Cachi

Não tenho conhecimento de que isso tenha acontecido comigo, ou seja, não notei que incorporei algo novo ao meu dia a dia pelo fato de ter realizado essas reuniões, talvez porque já esteja em uma idade em que tenho experimentado muitas mudanças tanto no ser quanto no fazer.

O que tenho a dizer destes encontros é que gostei deles e me ajudaram a avançar no diálogo com os iguais e ao mesmo tempo refletir juntos sobre aspectos muito interessantes da educação e da pessoa. Foi uma pena que mais companheiros e companheiras não tenham participado, mas é o que é, o dia a dia consome o nosso tempo. Obrigado por tudo. (Tradução nossa)

**Participante - Ramiro**

Estos cuatro encuentros sí han servido para hacer reflexión sobre el "ser" y el "hacer" docente. Pensar en la representación social de nuestro claustro haber hablado sobre estas cuestiones lleva a la reflexión

Esses quatro encontros serviram para refletir sobre o “ser” e o “fazer” docente. Pensar na representação social do nosso corpo docente, ter falado sobre essas questões leva à reflexão (Tradução nossa)

Campo 3 - Instituição de ensino da Rede Federal (Brasil)

**Participante - Helena**

Para mim foi possível perceber algumas mudanças na minha visão sobre ser/fazer docente:

- O que penso/falo não é uma posição individual, mas sim, está atrelado ou é decorrente de um saber que circula ou predomina no grupo de professores do qual faço parte. Acho que eu não tinha parado ainda para pensar nisso.
- Vejo maior a relação entre o fazer e o ser docente.
- Consigo perceber uma sintonia entre as falas/convicções dos professores do (nome da instituição). Pensava que formas de pensar eram mais antagônicas e fiquei feliz ao me dar conta que não .
- Consegui refletir mais sobre a relação entre o eu pessoa e o eu professora (sentindo-me mais tranquila com isso, ao perceber que meus colegas também não conseguem fazer essa separação). Hoje vejo que eu não preciso me preocupar com isso.
- Consegui perceber que preciso ler mais sobre Paulo Freire e Antônio Nóvoa, lembrando o quanto eles têm para contribuir com minhas reflexões.
- Também foi um ganho para mim acompanhar como a pesquisadora Camila é criteriosa e tem clareza de referenciais teóricos e metodológicos. Encantada!

**Participante - Rhara**

A partir dos nossos encontros reflexivos dialógicos foi possível sim perceber mudanças sobre o "ser " docente e sobre seu "fazer" docente .

É impossível perceber o ser professor distante do seu fazer docente, não tem como buscar/fazer, praticar seu atuação docente sem dialogar com o ser docente diário.

Todos os dias somos estes ser docente e podemos fazer o nosso melhor enquanto estamos aprendendo diariamente, propondo mudanças

Assim é com muita gratidão que te falo obrigada pelas reflexões, diálogos e fazeres que me fez ao estar aqui. Abraços afetuosos!

**Participante - Marina**

Sim. Foi possível e digo até terapêutico. Realmente confirmei algo que há 12 anos escondia que meu ser docente está diretamente relacionado ao meu fazer docente muitas vezes não aceitei

essa situação porque meu ser é mais liberto e meu fazer era mais rígido. Um brigava com o outro essa situação me deixava cansada. Compreender e não ter mais vergonha de fazer como eu realmente sou foi libertador. Obrigada por proporcionar essa descoberta .

#### **Participante - Afrodite**

Foi possível pois como seres inacabados em constante formação aprender sobre a representação social do "SER DOCENTE", foi muito formativo e transformador.

Me constitui a cada dia como "SER DOCENTE", a partir das reflexões, diálogos com os meus pares. Essa pesquisa é um exemplo disso. Refletir sobre responsabilidade, tempo transformação, auto-avaliação, etc. Me fez perceber sobre a profissão que escolhi e por que escolhi. Fazer parte dessa representação social é motivo de orgulho e felicidade.

#### **Participante - Coutinho**

Percebi que, com os encontros, passei a refletir mais acerca de quem sou como professor. Abri os olhos para as diferentes representações sociais que iam emergindo com os diálogos com as outras professoras e, principalmente, nessa minha constituição de professor na educação das infâncias, algo recente na minha trajetória. Sobre isso, certamente as conversas com as professoras que já estavam há mais tempo nessa caminhada acabaram por impactar diretamente no meu fazer docente, na minha lida diária com as crianças.